Jahresberichte über das höhere Schulwesen

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE
MUSEUM OF COMPARATIVE
ZOOLOGY

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE
MUSEUM OF COMPARATIVE
ZOOLOGY

Digitized by Google

Z 5815
.G372
v.18
1903

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Digitized by Google

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

XVIII. Jahrgang

1903.

Berlin

Weidmannsche Buchhandlung

1904.

Digitized by Google

Educ. P 174.2

HARVARD COLLEGE
APR 25 1905
HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY.

Walker Fund
(XVIII.)

HARVARD COLLEGE
LIBRARY

Vorwort.

Ein Wechsel ist eingetreten in der Berichterstattung über *Erdkunde* und *Gesang*. Erstere hat Herr Oberlehrer Dr. Felix Lampe in Berlin, letzteren Herr Gymnasialdirektor Dr. Rupert Schreiner in Troppau übernommen.

Einen herben Verlust haben die *Jahresberichte* durch den am 3. Oktober d. J. erfolgten Tod des Herrn Oberlehrers Dr. Paul Pomtow erlitten. Vom Jahrgang 1896 an durften wir uns seiner gediegenen Berichte über *Geschichte* erfreuen, die in gleicher Weise durch seltenen Reichtum an Kenntnissen, Weite des Blicks, scharf eindringendes Urteil und sprachliche Kunst sich auszeichneten. Der diesjährige Bericht rührt noch von dem so früh Heimgegangenen her, ihn ganz zu vollenden war ihm nicht mehr vergönnt.

Englisch liegt diesmal in einem Zweijahrbericht vor, *Katholische Religionslehre* soll 1905 in einem solchen erscheinen.

Der Herausgeber.

Digitized by Google

Inhaltsübersicht.

Einleitung

Gymnasialdirektor Professor Dr. Conrad Rethwisch in Charlottenburg.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Professor Karl Erbe in Ludwigsburg.

I. Geschichte einzelner Anstalten. A. Gymnasien und Progymnasien 1. B. Realgymnasien und Realprogymnasien 14. C. Real-, Oberreal- und Handelsschulen 16. D. Erziehungsanstalten 18. E. Zur Universitätsgeschichte 18. II. Städtische, landschaftliche und staatliche Schulgeschichte 19. III. Vertreter der Schule und der Schulwissenschaften nebst ihren Werken 21. Anhang zu II und III, Ausländische Schulgeschichte 28. IV. Werke allgemeinen Inhalts 29.

II. Schulverfassung

Professor Dr. Ludwig Viereck in Braunschweig.

I. Allgemeine Lehrverfassung 1. II. Erziehungskunst. 1. Erziehung 19. 2. Unterricht. A. Lehrstoff und Lehrverfahren 35. B. Lesestoff 41. 3. Schulfeiern 46. III. Schulpflege. 1. Schulverwaltung 47. 2. Lehramt 55.

III. Evangelische Religionslehre

Oberlehrer Hermann Petri in Bielefeld.

I. Der Unterrichtsbetrieb. Allgemeines 1. II. Lehrmittel. 1. Allgemeine Lehrbücher 26. 2. Zur Bibelkenntnis. A. Biblische Geschichte 33. B. Altes Testament 36. C. Neues Testament 43. 3. Zu Katechismus und Glaubenslehre 46. 4. Zur Kirchengeschichte 52. 5. Schulandacht und Verschiedenes 65.

IV. Katholische Religionslehre

Professor Ignaz Nepomuk Brunner in München.

(s. Vorwort.)

V. Deutsch

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Köslin.

Allgemeines 1. I. Der Unterricht in der Grammatik. 1. Allgemeines. Methodik 12. 2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht. A. Hilfsmittel für die Schule 19. B. Wissenschaftliche Hilfsmittel 29. 3. Rechtschreibung 31. II. Die Lektüre. 1. Vorbemerkungen. Methodisches 34. 2. Der Lesestoff. A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen 38. B. Das Lesebuch für die oberen Klassen 44. C. Ausgaben von Dichtwerken; Erläuterungsschriften 46. 3. Poetik. Metrik 56. 4. Jugendschriften 57. III. Die Literaturgeschichte 58. IV. Aufsatz. 1. Allgemeines 64. 2. Die stilistische Seite des Aufsatzes 68. 3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung 72. Die freien Vorträge 76. Anhang: Philosophische Propädeutik 77.

Digitized by Google

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik. 1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht 1. 2. Schriften zur Methodik. A. Äufserungen über die neuen Lehrpläne 20. B. Didaktik im allgemeinen 23. C. Gestaltung des Unterrichts in bestimmten Klassen 39. D. Grammatik 40. E. Behandlung der Lektüre 44. F. Schriftliche Arbeiten 48. G. Realien und Anschauungsmittel 49. II. Schulgrammatiken 51. III. Lese- und Übungsbücher 57. IV. Lektüre (Schulschriftsteller, Texte, Kommentare und dgl.) 71. 1. Prosaiker 73. 2. Dichter 84.

VII. Griechisch

Geheimer Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

I. Allgemeines 1. II. Lektüre. 1. Kanon 3. 2. Ausgaben, Kommentare, Chrestomathieen, Präparationen und Wörterbücher 14. 3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts 20. III. Grammatik. 1. Grammatische Lehrbücher 28. 2. Elementar- und Übungsbücher 29. 3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts 32.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Realgymnasialdirektor Professor Dr. Emil Hausknecht in Kiel.

I. Allgemeines. 1. Rückblick 1. 2. Methodisches 2. 3. Vor- und Weiterbildung der Lehrer 5. 4. Schülerbriefwechsel 7.

II. Französisch. 1. Lehrbücher zum Erlernen der Sprache 8. 2. Grammatiken 21. Phonetik 25. 3. Übungsbücher 25. 4. Lesebücher 26. 5. Gedichtsammlungen 30. 6. Ausgaben von Schriftstellern 31. 7. Vokabularien, Phraseologie, Konversationslehre 40. 8. Literaturgeschichte, Sprachgeschichtliches, Metrisches 43. 9. Stil, Briefstil 45. 10. Wörterbücher 45. 11. Schülerzeitschriften 45.

III. Englisch. 1. Lehrbücher zum Erlernen der englischen Sprache 46. 2. Grammatiken 55. 3. Übungsbücher 56. 4. Lesebücher 58. 5. Gedichtsammlungen 59. 6. Ausgaben von Schriftstellern 60. 7. Vokabularien, Konversationsbücher 83. 8. Literaturgeschichte 86. 9. Stil, Briefstil 87. 10. Wörterbücher 88.

X. Geschichte

Oberlehrer Dr. Paul Pomtow in Schöneberg bei Berlin.

I. Allgemeiner Teil. 1. Allgemeine Methodik. A. Die Lage des Faches 1. B. Idealistische Richtung 2. C. Positivistische Richtung 10. 2. Methodisch-didaktische Einzelfragen. A. Einzelne Klassenstufen 17. B. Einzelne Seiten des Lehrstoffes 23. C. Kunstunterweisungen 27. II. Lehrmittel. 1. Lehrbücher. A. Die Form des Lehrbuchs; B. Unterstufe 29. C. Oberstufe 39. 2. Tabellen 61. 3. Quellenbücher 66. 4. Historische Geographie 68. 5. Anschauungsmittel 69. III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler. 1. Geschichtswissenschaft 74. 2. Altertum. A. Alter Orient 76. B. Klassisches Altertum 86. 3. Mittelalter und Neuere Zeit 94.

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Felix Lampe in Berlin.

1. Allgemeines 1. 2. Methodisches 6. 3. Lehrbücher 9. 4. Karten und Atlanten 18. 5. Anschauungsbilder 22. 6. Geographische Literatur für Lehrer oder Schüler 26.

Digitized by Google

XII. Mathematik

Oberrealschuldirektor Professor Dr. Albrecht Thaer in Hamburg (I). — Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (II).

I. Reine Mathematik. A. Lehrverfahren. 1. Allgemeines 1. 2. Arithmetischer Unterricht 10. 3. Geometrischer Unterricht 16. B. Lehrmittel. 1. Gesamtgebiet der Mathematik 27. 2. Rechenbücher 38. 3. Lehrbücher, Tafeln und Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und Analysis 40. 4. Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und Planimetrie 46. 5. Lehrbücher für Trigonometrie, Stereometrie, analytische und projektive Geometrie 49.

II. Darstellende Geometrie und Linearzeichnen. A. Lehrverfahren 53. B. Lehrbücher 56.

XIII. Naturwissenschaft

Oberlehrer Dr. Carl Matzdorff in Berlin (I und II). — Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (III). — Professor Dr. Emil Loew in Berlin (IV).

I. Naturwissenschaft als Ganzes. A. Lehrverfahren 1. B. Lehrmittel 3. C. Hilfsmittel 4.

II. Biologie. 1. Der gesamte biologische Unterricht. A. Lehrverfahren 5. B. Lehrmittel 16. C. Hilfsmittel 20. 2. Pflanzenkunde. A. Lehrverfahren 25. B. Lehrmittel 26. C. Hilfsmittel 31. 3. Tier- und Menschenkunde. A. Lehrverfahren 36. B. Lehrmittel 40. C. Hilfsmittel 46.

III. Physik. 1. Allgemeines. A. Lehrverfahren. a) Allgemeines und Oberstufe 50. b) Unterstufe 54. B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche literarische Hilfsmittel 54. C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek 58. 2. Allgemeine Physik und Mechanik 63. 3. Wellenlehre und Akustik 68. 4. Wärme und Meteorologie 69. 5. Optik 70. 6. Elektrizität und Magnetismus 71. 7. Mathematische Geographie und Astronomie 74.

IV. Chemie und Mineralogie. 1. Chemie. A. Lehrverfahren 75. B. Lehrmittel 81. 2. Mineralogie 85.

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Professor Fedor Flinzer in Leipzig.

XV. Gesang

k. k. Gymnasialdirektor Dr. Rupert Schreiner in Troppau.

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege

Schulrat Dr. Ignaz Küppers in Berlin.

I. Turnen 1. II. Schulgesundheitspflege 28.

Schriftenverzeichnis.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — MhS. = Monatschrift für höhere Schulen. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — NJ. = Neue Jahrbücher für das Klass. Altertum usw. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZbR. = Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZPhP. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

	Seiten
Titel, Vorwort, Inhaltsübersicht, Abkürzungen und Umfang	8
Einleitung	8
I. Schulgeschichte	30
II. Schulverfassung	63
III. Evangelische Religionslehre	67
IV. Katholische Religionslehre	–
V. Deutsch	84
VI. Latein	92
VII. Griechisch	38
VIII. u. IX. Französisch und Englisch	90
X. Geschichte	100
XI. Erdkunde	38
XII. Mathematik	60
XIII. Naturwissenschaft	86
XIV. Zeichnen	14
XV. Gesang	8
XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege	36
Schriftenverzeichnis	98
Zusammen Seiten	920

Einleitung

C. Rethwisch.

Mannigfaltigkeit und Einheit im Oberschulwesen Deutschlands.

Nach der Verfassung des Deutschen Reiches ist das Unterrichtswesen grundsätzlich Sache der einzelnen Bundesstaaten geblieben. Ebenso ist es in der Schweiz und in den Vereinigten Staaten. Das Unterrichtswesen gehört eben nicht zu den Angelegenheiten, aus denen das politische Bedürfnis nach Herstellung eines Bundes entsprang. Im Gegenteil: das Geistesleben und die Bildungspflege erheischen zu ihrem Gedeihen eine Mannigfaltigkeit kleinerer Kreise mit möglichst selbständiger Bewegungsfreiheit. Den hohen Entwicklungsgrad, den unser Oberschulwesen in Deutschland erreicht hat, verdankt es grofsenteils dem Umstande, dafs das Vorhandensein einer Vielheit von untereinander unabhängigen Schulverwaltungen einen sehr nützlichen Wetteifer unter ihnen wach gehalten und zu einem nicht minder ersprieſslichen Austausch der mit den einzelnen Lehrverfassungen gemachten Erfahrungen geführt hat. Auch hat es sich stets gut bewährt, wenn die staatlichen Schulverwaltungen der landschaftlichen, örtlichen und anstaltlichen individuellen Sonderart in der Zulassung von Verschiedenheiten der Schulverfassung Rechnung getragen haben.

Über allen jenen berechtigten und wertvollen Eigengestaltungen waltete jedoch als eine höhere Macht die innerliche Einheitlichkeit des deutschen Geisteslebens. Die deutsche Geisteseinheit ist die wirkende Kraft, die die bestehende Übereinstimmung in der Bildungspflege geschaffen hat und sie den Volksbedürfnissen entsprechend erweitern wird.

Die wissenschaftliche Vorbildung der Oberlehrer ist seit langem eine einheitliche. Es gibt keine einzelstaatliche, sondern nur eine deutsche Wissenschaft der Sprachen und der Geschichte, der Mathematik und der Naturerkenntnis. Die Freizügigkeit der Universitätsprofessoren ist altüberkommener Brauch und ebenso ist der Student rechtlich nur wenig beschränkt in der Wahl der Universitäten. Die besonderen wissenschaft-

Digitized by Google

lichen Richtungen, welche von den Mitgliedern der verschiedenen Prüfungskommissionen für das höhere Lehramt vertreten werden, sind unabhängig davon, im Auftrage welches Einzelstaats die Kommission prüft.

Soweit Bestimmungen über das Lehrverfahren in den amtlichen Lehrplänen enthalten sind, bemifst sich ihr Wert darnach, inwiefern es ihnen gelungen ist, das zur Niederschrift zu bringen, was sich in der praktischen Lehrtätigkeit am besten erprobt hat. Dies zu ermitteln dient der freie Gedankenaustausch, der in der Fachpresse und auf den berufsgenössischen Vereinigungen der deutschen Schulmänner über die gesammelten Erfahrungen gepflogen wird. Vieles hiervon verdichtet sich zu einer gemeinsamen Überzeugung der Fachmänner und wird mafsgebend für das Lehrverfahren an allen Orten, wobei Verfügungen unterstützend nachzuhelfen vermögen. Eine restlose Übereinstimmung über das Lehrverfahren kann sich freilich niemals bilden, da die Eigenart einer jeden Lehrerpersönlichkeit hierbei mit ins Gewicht fällt und ihr Recht fordert. Aber gerade indem der Einzelpersönlichkeit der nötige Spielraum gewährt wird, alle ihre Kräfte auszulösen, erfüllt sich eine der wesentlichsten Vorbedingungen für ein einmütiges Zusammenwirken zum gemeinsamen Ziel.

Unter dem Zeichen der Geistesbildung erfolgte die erste und durchdringendste Erweckung eines einheitlichen Deutschbewufstseins. Unsere grofsen Dichter und Denker haben Deutschland geistig geeinigt. Den gemeinsamen deutschen Geistesschatz hüten alle gebildeten Deutschen mit gleicher Liebe und trachten darnach ihn zu mehren.

Der höheren Schule ist die Aufgabe gestellt, das heranwachsende Geschlecht in den Bildungsinhalt der Gegenwart einzuführen. Je mehr man sich eins wufste in Deutschland im Besitz eines gemeinsamen Bildungsguts, desto enger schlossen sich nun auch diejenigen zu einem Stand zusammen, die ihrem Beruf nach dies Gut für die Jugend zu verwalten und zu verwerten haben, die deutschen Schulmänner. Im Jahre 1838 fand zu Nürnberg die erste Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner statt.

Vor der Zeit der Eisenbahnen konnte man an die Veranstaltung allgemeiner Deutscher Tage zur Pflege genossenschaftlicher Bestrebungen nirgends denken. Nächst dem Gewinn des neuen nationalen Bildungsschatzes wurde das Bahnnetz das wichtigste Förderungsmittel der deutschen Einheit. Erst die Schienenwege brachten gröfsere Massen aus allen Teilen des Vaterlandes im wirtschaftlichen, geistigen und geselligen Verkehr in persönliche Berührung miteinander. So erst lernte das deutsche Volk sich selbst kennen und schätzen, ein Teil den anderen. Norden und Süden, Osten und Westen rückten räumlich und innerlich einander näher, alte Vorurteile schwanden, das Gefühl der Zusammengehörigkeit wuchs und erstarkte.

Wie die Vervollkommnung der Verkehrsmittel auf das deutsche Volk in seiner Gesamtheit einigend wirkte, so auch auf die einzelnen Gemeinschaften in ihm.

Digitized by Google

Ohne Eisenbahnen hätten auch die Versammlungen der deutschen Schulmänner keine so hohe Besuchsziffer erreichen und damit nicht die Bedeutung für das Einheitsbewufstsein des ganzen Standes gewinnen können, wie es tatsächlich der Fall gewesen ist.

Mit Macht, aus der Tiefe der deutschen Volksseele heraus, setzte im Jahre 1848 die Bewegung ein, die von dem Verlangen geleitet war, die innerlich bereits fest begründete Einheit auch in der politischen Verfassung des Vaterlandes zur Ausprägung zu bringen.

Mit den Bestrebungen für eine zeitgemäfse Reform des deutschen Oberschulwesens griffen damals auch die deutschen Schulmänner zum ersten Mal als Stand in die öffentlichen Angelegenheiten ein. Der Sieg der Reaktion machte dann bis auf weiteres jeden Versuch unmöglich, die deutschen Oberschulen und ihre Lehrerschaft einheitlicher zu organisieren.

Erst als die Errichtung des Deutschen Reiches von neuem in Angriff genommen, und mehr noch, als es geschaffen war, gewann auch auf dem Gebiete der Oberschule das Streben nach Vereinigung neue dauernde Erfolge.

Es traten in den einzelnen preufsischen Provinzen und den anderen Bundesstaaten die Vereine akademisch gebildeter Lehrer ins Leben. Die preufsischen erhielten in der „Delegierten-Konferenz“ ihren gemeinsamen Vertretungsausschufs. Nun, im Jahre 1904, ist auch der lange gehegte Wunsch zur Wirklichkeit geworden und auf dem Darmstädter allgemeinen deutschen Oberlehrertag der „Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands“ begründet worden, der alle zwei Jahre seinen Verbandstag abhalten wird und seine ständige Vertretung in seinem „Verbandsvorstand“ besitzt. Die deutsche Oberlehrerschaft hat sich damit eine Organisation gegeben, die sie in den Stand setzt, als geschlossenes Ganzes auf alle Angelegenheiten des Oberschulwesens eine gewichtige Einwirkung auszuüben.

Die Reichsgesetzgebung und Reichsverwaltung erstreckt sich auf das Oberschulwesen nur soweit die Wehrordnung und die Ausübung des ärztlichen Berufes in Betracht kommen.

Der Reichskanzler verleiht den geeignet befundenen Oberschulen die Befugnis zur Ausstellung von Befähigungszeugnissen für den Einjährigen-Dienst. Die mit diesem Recht auszustattenden Oberschulen werden von der Reichsschulkommission in Vorschlag gebracht. Der Wehrordnung ist die Prüfungsordnung zum einjährig-freiwilligen Dienst angeschlossen, bestimmt für Nichtschüler anerkannter Lehranstalten, die sich vor den besonderen Prüfungskommissionen zu gestellen haben. Dem Kaiser ist es vorbehalten, die Verordnungen über die Ergänzung des Offizierkorps der deutschen Land- und Seemacht, das bayerische Heer ausgenommen, zu erlassen. Der Bundesrat hat über die Prüfungen der Ärzte und die Bedingungen für die Zulassung zum medizinischen Studium zu entscheiden.

Eine Vereinbarung besteht seit 1874 unter den deutschen Bundesstaaten über die gegenseitige Anerkennung der Gymnasial-Reifezeugnisse.

Digitized by Google

Dieser folgte 1889 eine andere über die wechselseitige Anerkennung der Realgymnasial-Reifezeugnisse.

Hiernach gilt das Reifezeugnis jedes reichsdeutschen Gymnasiums im ganzen Reich als gleichwertig. Über die Realgymnasialzeugnisse hat man dagegen die Übereinkunft getroffen, sie sollen in jedem anderen Bundesstaate dieselben Rechte gewähren wie in dem, aus dem sie herrühren. Über die Oberrealschul-Reifezeugnisse gibt es bislang keine allgemeine Vereinbarung.

Die durch jene Vereinbarungen geschaffene Lage konnte befriedigen, ehe die preufsische Reifeprüfungsordnung von 1901 erlassen wurde und die Verordnungen über die Gleichberechtigung der verschiedenen Arten höherer Lehranstalten ergingen.

Jetzt trifft zunächst eine der Bedingungen, an die die gegenseitige Anerkennung der Gymnasial-Reifezeugnisse geknüpft wurde, für Preufsen nicht mehr zu. Nach der Vereinbarung von 1874 sind nicht genügende Leistungen in einem Prüfungsfach nur durch gute in einem anderen ausgleichbar. Als unerläfsliche Prüfungsfächer auf allen deutschen Gymnasien werden bezeichnet Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Mathematik und Geschichte. Gegenwärtig kann nun aber in Preufsen über nicht genügende Leistungen in Französisch und in Geschichte, in einem von beiden Fächern oder auch in beiden zusammen, hinweggesehen werden, ohne dafs in irgend einem anderen Prüfungsfach gute Leistungen erzielt sind.

Fürs andere hat der verschiedene Standpunkt, welchen die einzelnen Bundesstaaten gegenüber der Gleichstellung der Realgymnasien mit den Gymnasien für die durch die juristische und philosophische Fakultät hindurchführenden Laufbahnen zur Zeit einnehmen, eine Verschiedenheit in den Berechtigungen der deutschen Realgymnasien nachsichgezogen, die bei der Vereinbarung von 1889 noch ganz aufser Frage geblieben war. Jetzt können wohl Inhaber eines preufsischen Realgymnasialzeugnisses in der juristischen Fakultät zu München und Leipzig immatrikuliert werden, aber nicht Inhaber eines bayerischen oder sächsischen Realgymnasialzeugnisses in den juristischen Fakultäten der preufsischen Universitäten. Der Grund hiervon ist, letztere werden auf ihren eigenen Landesuniversitäten hierzu nicht zugelassen, erstere aber werden es auch dort, weil ihnen daheim in Preufsen das Recht hierzu zusteht. Ja es könnte sich der Fall ereignen, dafs ein juristischer Dozent mit Realgymnasialzeugnis einen Ruf nach München oder Leipzig erhält, wo er dann unter seinen Zuhörern sehr viele bayerische oder sächsische immatrikulierte Juristen mit Gymnasialzeugnis, aber keinen gleich ihm mit Realgymnasialzeugnis anträfe. Oder endlich, Reichsgerichtsrat kann ein Jurist mit Realgymnasialzeugnis werden, bayerischer oder sächsischer Amtsrichter aber nicht.

Zwischen Preufsen, Sachsen, Mecklenburg-Schwerin, Sachsen-Weimar, den sächsischen Herzogtümern, Braunschweig, Elsafs-Lothringen sind in den Jahren 1899 und 1900 ältere Abkommen über die gegenseitige An-

erkennung der Prüfungszeugnisse für das höhere Lehramt erneuert worden. Von diesen Staaten haben nun aber bisher nur das Reichsland, Sachsen-Weimar und die sächsischen Herzogtümer die Zulassung zur Prüfung für das höhere Lehramt übereinstimmend mit Preufsen nach dem Prinzip der Gleichberechtigung der drei Arten von Reifezeugnissen geregelt. Letzteres ist in gleicher Weise aufserdem nur noch in Oldenburg, Anhalt, Schwarzburg-Sondershausen und Waldeck schon geschehen. Alle anderen Bundesstaaten haben das Prinzip der Gleichberechtigung für die Lehramtsprüfung nicht angenommen.

Unter diesen Umständen sind gegenwärtig die Aussichten für ein Übereinkommen aller deutschen Bundesstaaten über die gegenseitige Anerkennung der Oberlehrer-Zeugnisse ungünstiger als zuvor. Und doch hatte schon die Dresdener Konferenz von 1872, zu der die Vertreter der deutschen Unterrichtsverwaltungen versammelt waren, die Herbeiführung eines solchen Abkommens einer eingehenden Erwägung unterzogen.

Der Einheitlichkeit des deutschen Heerwesens kommt der gegenseitige Austausch von Offizieren der verschiedenen deutschen Heeresteile vorzüglich zu statten. Die Freizügigkeit der Universitätslehrer trägt wesentlich zum innerlich einheitlichen Gepräge deutscher Wissenschaft und ihrer Lehre bei. Es wäre ebenso ein sehr wirksames Mittel, dem Deutschbewufstsein der Jugend der höheren Lehranstalten das Übergewicht über partikularistische Anwandlungen zu sichern, wenn zu den Lehrerkollegien recht häufig Mitglieder zählten, die aus einem anderen Bundesstaate stammen und dort ihre Vorbildung empfangen und ihre Lehramtsprüfung abgeleistet haben. Auch für das Lehrverfahren an einer Anstalt würden sich aus dem Zusammenwirken von Amtsgenossen aus Nord und Süd des Vaterlandes mancherlei neue Anregungen mehr ergeben. Und damit wäre der Gewinn aus der Freizügigkeit der deutschen Schulmänner noch bei weitem nicht erschöpft.

Niemand kann es nun aber den aufserpreufsischen Bundesstaaten verargen, wenn sie Bedenken tragen, die jüngsten preufsischen Reformen so ohne weiteres zu übernehmen. Andererseits steht fest, dafs es in den berührten Punkten bei dem gegenwärtigen Zustand der Dinge nicht sein Bewenden behalten darf. Es müssen eben neue Abmachungen ins Auge gefafst und Wege hierzu eingeschlagen werden, auf denen die bestehenden Bedenken sich entfernen lassen.

Das Prinzip der Gleichberechtigung der drei Oberschularten hat in Deutschland bereits eine derartige Anwendung in den geltenden Rechtsordnungen gefunden, dafs eine Verzichtleistung darauf ausgeschlossen ist. Es handelt sich somit nur noch um die Art, wie ihm am besten weitere Folge zu geben sein möchte.

Die Gleichberechtigung bedeutet ihrem Wesen nach zunächst nur, dafs jeder Inhaber eines Reifezeugnisses berechtigt ist auf einer Hochschule sein Studium nach freier Wahl zu beginnen. Es ist aber Vorsorge getroffen, dafs er hier die ihm zum Bestehen seiner Fachprüfungen noch

fehlenden Schulkenntnisse ergänzt. Hierzu sind jetzt auf den Universitäten die akademischen Vorkurse in den alten Sprachen eingerichtet, die in denen für Mathematik und Linearzeichnen auf den Technischen Hochschulen schon ihre Vorbilder fanden. Hieran läfst sich anknüpfen, um die volle Gewähr zu erlangen, dafs kein Philologe und kein Jurist ohne genügende Bekanntschaft mit den alten Sprachen in die Staatsprüfung eintritt. Man braucht nur zu verfügen, dafs die Zulassung zu den für obligatorisch erklärten Universitätsseminaren vom Bestehen einer Prüfung in Latein und Griechisch oder einer von beiden Sprachen für alle diejenigen abhängig gemacht wird, die auf ihrem Reifezeugnis nicht mindestens ein Genügend hierin aufzuweisen haben.

Aufserdem empfiehlt es sich, für die Realgymnasien und für die Oberrealschulen eine Vereinbarung zu treffen nach dem Muster derjenigen über die gegenseitige Anerkennung der Gymnasial-Reifezeugnisse von 1874, also mit Bezeichnung der unerläfslichen Prüfungsfächer überhaupt und derer in der schriftlichen Prüfung. Auch der Satz über die „Kompensation“ darf nicht fehlen, der in dem Abkommen über die Gymnasien steht, wenn seine Fassung auch hier wie dort einer Abänderung fähig wäre. Es liefse sich das in Preufsen jetzt statthafte Hinwegsehen über ein oder mehrere sogenannte Nebenfächer vermeiden, ohne dafs darum jedes einzelne Fach für sich allein ausgleichsbedürftig sein müfste. Das Mittel hierzu wäre in einer Bildung von Fachgruppen gegeben: 1. Deutsch, Geschichte mit Erdkunde; 2. Fremdsprachen: 3. Mathematik und Naturwissenschaft. Über jede Gruppe wird ein Gesamturteil festgestellt. Ein Nichtgenügend in einer Gruppe ist durch ein Gut in einer der beiden andern ausgleichbar, doch müssen auf dem Gymnasium in einer der beiden alten, auf den Realanstalten in einer der neueren Fremdsprachen die Leistungen genügt haben.

Um eine Vereinbarung unter allen deutschen Bundesstaaten über die gegenseitige Anerkennung der Lehramts-Zeugnisse zu erzielen, bedarf es ebenfalls einer Einigung über die Mindestforderungen. Geht man hierbei, wie es das Nächstliegende ist, von den Ansprüchen der Praxis an die Verwendbarkeit der Lehrkräfte aus, so gelangt man zu der Norm einer Befähigung für den Unterricht in zwei wissenschaftlichen Lehrgegenständen der Prima. Hinzutreten mufs eine allgemein verbindliche Prüfung in der Bildungsgeschichte nach ihren Hauptseiten hin, der Philosophie, der deutschen Literatur und dem Unterrichtswesen. Aufserdem ist der Nachweis über die erfolgreiche Ableistung eines Seminarjahrs zur Bedingung für die Anstellungsfähigkeit zu machen.

Immer dringender wird in Deutschland das Erfordernis eines einheitlich geordneten Schuljahrs. Der Ortswechsel bei den Familien der Schüler unserer höheren Lehranstalten hat an Umfang und Häufigkeit fort und fort zugenommen. Söhne von Offizieren, von Reichs- und Staatsbeamten müssen nicht selten vier- bis fünfmal umzugshalber die Anstalt wechseln. Bei Kaufleuten, Industriellen, Architekten bedingen die ge-

Digitized by Google

schäftlichen Verhältnisse ebenfalls vielfach eine oder auch eine wiederholentliche Verlegung des Wohnsitzes. Beginnt nun, wie es der Fall ist, in dem einen Teil Deutschlands das Schuljahr nach den Sommerferien, in dem anderen zu Ostern, oder beim Vorhandensein von Wechselcöten der eine Kursus Ostern und der andere Michaelis, so ist ein unmittelbarer Anschluſs auf der neuen Anstalt oft unmöglich, vielmehr ein mehr oder minder empfindlicher Zeitverlust für den Schüler damit verbunden, der die Schwierigkeiten beim Anstaltswechsel noch ganz erheblich steigert.

Bei der Verschiedenheit in der Ferienlage verbietet sich entweder für zahlreiche Schulmänner häufig der Besuch von berufsgenössischen Versammlungen, oder wenn sie Urlaub dazu erhalten, so erleidet der Unterrichtsbetrieb dadurch störende Unterbrechungen.

Norddeutschland besitzt mit seinem Ostertermin als Abschluſs des Schuljahrs, Süddeutschland und der Westen Preuſsens mit seinen vereinigten Sommer- und Herbstferien das Bessere. Mitsommer ist der denkbar ungünstigste, Ostern der geeignetste Zeitpunkt für die Schulgeschäfte beim Jahresschluſs, Prüfungen, Versetzung, Entlassung usw. Dies ergibt sich aus den Temperaturverhältnissen ebensowohl wie aus der Einteilung des akademischen, des militärischen Jahres und der Lage der Umzugstermine. Hinwiederum liegen Sommerferien viel günstiger, die nicht mitten in der Augusthitze ihr Ende erreichen, sondern erst in der wieder kühleren Jahreszeit. Das sogenannte Vierteljahr von knapp 7—8 Wochen zwischen den Sommer- und Herbstferien läſst es zu einem ruhigen Wiedereinleben in den Unterrichtsbetrieb nicht kommen. Kaum sind die Kenntnisverluste aus den Sommerferien wieder einigermaſsen ausgeglichen, so steht auch schon der Schulschluſs wieder vor der Tür und Abschluſsgeschäfte aller Art beginnen sich zu jagen.

Also zu Ostern die Schuljahreswende und sechswöchentliche Sommerferien für ganz Deutschland!

Über die letzte Juliwoche den Anfang der Ferien hinauszuschieben empfiehlt sich nicht, weil die Tage dann schon zu stark abnehmen, früher sie zu beginnen deswegen nicht, weil der September oft noch recht heiſs einsetzt.

Die Pfingstferien sind auf acht Tage auszudehnen. Das Sommertertial erhält dadurch eine für die Schüler wohltätige Unterbrechung und die gerade zu Pfingsten jetzt so beliebten Tagungen können von jedermann ohne die leidigen Urlaubsbewilligungen besucht werden.

Etwas sehr Befriedigendes für den deutschen Vaterlandsfreund hätte es, wenn auch in den Bezeichnungen aus dem Schulbetrieb eine gröſsere Übereinstimmung zustande käme, beispielsweise Oberschule als Gattungsname für jede höhere Schule, Oberlehrer als unterscheidende allgemeine Standesbenennung, unbeschadet der sonst daneben geführten Titel, Klasse IX—I für die Stufenfolge von unten nach oben usw. usw.

In der Erörterung aller dieser und anderer Einheitsforderungen liegt ein reicher Arbeitsstoff für den deutschen „Vereinsverband“ vor. Zu ihrer

Verwirklichung bedarf es aber aufserdem noch eines Reichsorgans, das als Bindeglied zwischen den zur Entscheidung berufenen einzelstaatlichen Unterrichtsverwaltungen belebend und vermittelnd wirkt. Es liegt nahe, zu diesem Zweck aus der Reichsschulkommission, einer Anzahl vom Bundesrat zu wählenden Mitgliedern und dem Vorstand des Vereinsverbandes einen Reichsschulrat zu bilden, der in regelmäfsiger Folge auf Berufung des Reichskanzlers zusammentritt. Den Vorsitz führt ein Reichskommissar, der seine Stellung im Hauptamt bekleidet. Ihm liegt der Geschäftsverkehr mit den Einzelstaaten ob. Zugleich leitet er die Publizistik des Reiches zur deutschen Bildungspflege. Zu den ständigen Veröffentlichungen gehört ein historisch-statistisches „Fünfjahrbuch der deutschen Bildungspflege“ und ein als Zeitschrift erscheinendes „Archiv“ zur Aufnahme von Materialien für das Fünfjahrbuch.

Digitized by Google

I.

Schulgeschichte

K. Erbe.

I. Geschichte einzelner Anstalten.

A. Gymnasien und Progymnasien.

Zur Geschichte des *St. Anna-Gymnasiums zu Augsburg* (vgl. Jb. XIII, 2) gibt einen weiteren Beitrag Prof. Dr. Köberlin durch Veröffentlichung der „pädagogischen Bedenken des Präzeptors Resch 1693". Zehn Jahre zuvor war an der genannten Anstalt ein neuer Lehrplan eingeführt worden, der keine entschiedenen Verbesserungen gebracht hatte; so trat dieser Präzeptor mit seinen Bedenken vor die Öffentlichkeit, in denen er aber weniger den neuen Lehrplan selbst, als die damals herrschende Lehrweise bekämpft. Er hält an dem alten Gymnasium fest, verlangt aber im Sinne eines Ratich und Comenius, dafs man auf der Kinder Ingenium Rücksicht nehme und ihnen nur zumute, was ihrem captui minime philosophico entspreche; dafs man demgemäfs die Kinder zuerst in der Muttersprache unterrichte, ihr Gedächtnis nicht übermäfsig und nicht unverständig belaste und beim Erlernen des Lateinischen die Theorie und Analysis der Praxis und Synthesis (das Exponieren dem Komponieren) vorangehen lasse. Auch fordert er nachdrücklich eine laute und sorgfältige Aussprache des Deutschen und des Lateinischen und eine saubere Haltung der Hefte.

Domschule in Bremen, s. unter III. *Kunhardt.*

Auf ein Vierteljahrhundert schaut zurück das *Königstädtische Gymnasium zu Berlin,* das 1877 von dem gleichnamigen Realgymnasium abgezweigt wurde und noch jetzt unter einem Dache mit diesem wohnt. Es hat sich nach Prof. Dr. Möllers Bericht unter der Leitung der Direktoren Dr. Bellermann und Dr. Wellmann in erfreulicher Weise entwickelt. Die Schülerzahl stieg (ohne die Vorschule) 1887 auf 544; von da ging sie, wie an anderen Berliner Gymnasien (vgl. Jb. XVII *Leibniz-*

Digitized by Google

Gymnasium zu Berlin) langsam zurück; gegenwärtig beträgt sie 381. In besonderer Blüte steht an der Anstalt der Gesangunterricht.

Donaueschingen, seit 1723 Stadt und Sitz der Fürsten von Fürstenberg, erhielt eine Lateinschule 1755; von einer Geschichte derselben hat Dr. Götzmann den ersten Teil veröffentlicht. Gemäfs einem mit dem Fürsten abgeschlossenen Vertrag entsandte der österreichische Provinzial der Piaristen vier Ordensmitglieder, um die Hofkaplanei zu versehen und „die Jugend im Lesen, Schreiben und Rechnen und in principiis latinitatis zu unterrichten". Nach 23 Jahren jedoch erhielten die Piaristen ihre Entlassung, „weil sie sich zur Lehrart der Normalschule nicht mehr bequemen und unter keiner Regiminalschulendirektion stehen wollten". Die Folge war, dafs Weltgeistliche die Anstalt übernahmen; zugleich wurde diese zum Gymnasium erhoben. Dessen Verhältnisse waren freilich sehr bescheiden: 3 Professoren unterwiesen die vorhandenen 6 Klassen in 3 Schulzimmern; der Ersparnis halber mufsten die Lehrer auch einen gemeinsamen Haushalt mit einer Hauserin führen. Der Übergang der Regierung an Baden brachte zwei neue Unterrichtsfächer: Griechisch und Französisch, ohne dafs zunächst die Zahl der ordentlichen Lehrer vermehrt wurde. Von 1831 an ging es aber vorwärts; es wurde ein viertes Klassenzimmer und ein neuer Lehrer verwilligt; 1837 und 1844 kamen eine siebente und eine achte Klasse mit weiteren Lehrkräften dazu. Der letzte geistliche Direktor verliefs die Anstalt 1849, worauf sie auch hinsichtlich der Lehrer einen paritätischen Charakter erhielt. Die Schülerzahl war in der fürstenbergischen Zeit klein, da die Fürsten darauf hielten, dafs nicht mehr Untertanen studierten, als im Lande versorgt werden konnten; den Unterschied zwischen der alten und der neuen Zeit veranschaulichen die Zahlen 34 im Jahr 1801 und 95 im Jahr 1901.

In *Dorsten an der Lippe* waren es (wie in Offenburg, s. Jb. XVII) die Franziskaner, die sich — 1642 — der Stadt gegenüber zur Gründung und Unterhaltung einer Gelehrtenschule, des *Gymnasium Petrinum*, verpflichteten. Die ausführliche Geschichte dieser Anstalt enthält eine im vorigen Jahr gedruckte Festschrift zu der Doppelfeier des 260jährigen Bestehens der Anstalt und der Einweihung eines neuen Gebäudes; die wichtigsten Tatsachen enthält aber auch das heurige Programm in dem von Direktor Dr. Schwarz verfafsten Festbericht und Nachträgen zu der Festschrift von demselben. Mit dem Übergang unter die preufsische Herrschaft hörte die Anstalt auf, ein Vollgymnasium zu sein, auch traten nun weltliche Lehrer an die Stelle der Ordensgeistlichen. Den bedeutsamsten Wendepunkt aber bildete das Jahr 1891. Da die von der Regierung verlangte Aufbesserung der Lehrergehälter unerschwinglich schien, wurde die allmähliche Auflösung der Schule beschlossen. Kaum aber war die entsprechende Entscheidung des Ministeriums eingetroffen, als man mit einem Male als Grundübel der Schule erkannte, dafs sie nicht zur Universität vorbereite. So wurde, nicht ohne grofse Schwierigkeiten, das Progymnasium wieder hergestellt und sein Ausbau zum Vollgymnasium erwirkt;

1902 konnte auch, wie angedeutet, ein den Anforderungen der Gegenwart entsprechendes Schulgebäude bezogen werden.

Das *Wilhelms-Gymnasium zu Eberswalde* und das *Progymnasium zu Eschweiler* haben sich nach den Berichten von Professor Dr. Boldt und Direktor Dr. Cramer, entsprechend dem Aufschwung der Städte, in ähnlicher Weise entwickelt, nur dafs jenes sein Ziel auf einem Umwege, dieses auf geradliniger Bahn erreichte. Beide Anstalten hatten (jene seit 1852, diese seit 1848) zu Vorläuferinnen Rektoratsschulen, die ihre Schüler für den Eintritt in die Untersekunda einer Realschule I. Ordnung oder eines Gymnasiums vorbereiteten. In Eberswalde suchte man die Anstalt zu entlasten, indem man 1861 an die Stelle der Rektoratsschule zunächst eine höhere Bürgerschule, 16 Jahre später ein Gymnasium treten liefs. In Eschweiler wurden die ursprünglichen Einrichtungen festgehalten, wodurch sich freilich der Fortschritt verlangsamte: Mitte der siebziger Jahre ging man nicht weiter als bis zu der Errichtung eines Progymnasiums mit Parallelklassen eines Realprogymnasiums; der Ausbau zum Vollgymnasium ist gegenwärtig im Werke. Besonders förderlich war dem Gedeihen der Eschweiler Gelehrtenschule, dafs sie bis 1861 unter dem Einflufs ihres geistigen Vaters, des Pfarrers und Schulinspektors Deckers, von da an über 40 Jahre unter der sicheren Leitung des Direktors Liesen stehen durfte.

Eine „Skizze“ der Geschichte des *k. k. Staatsgymnasiums zu Eger*, das ins 13. Jahrhundert zurückreicht, hat Prof. Trötscher entworfen; anhangsweise wird ihr ein anmutiger Bericht über einen Besuch beigefügt, den Goethe der Anstalt im Jahr 1821 abgestattet hat. Die wichtigsten Vorkommnisse im Leben dieser Schule stimmen mit denen anderer österreichischer Anstalten, z. B. des Gymnasiums zu Krems (Jb. X) überein. Wir haben zunächst eine mittelalterliche Lateinschule, deren Rektor von dem Komtur des Deutschen Hauses im Einvernehmen mit dem Regensburger Domscholastikus, dann vom Komtur und dem Stadtrat bestellt wird, weiterhin gegen 70 Jahre lang ein fröhliches Gedeihen der Schule unter evangelischen Lehren. Von 1629 an ist sie in den Händen der Jesuiten, die sie zu einem Gymnasium erweitern; 1773 kommt sie unter staatliche Verwaltung und Aufsicht, mehrere Jahrzente ist der Kreishauptmann von Elbogen zugleich Direktor Gymnasii. Die Lehrpläne sind von da an, wie in ganz Österreich, vielfachem Wechsel unterworfen: 1776 wird der des Piaristen Marx eingeführt, 1808 kommt das Fachklassensystem zur Herrschaft; 1818 greift man wieder im wesentlichen auf die Ordnung von 1776 zurück; 1849 wird die Bonitz-Exnerische Reform durchgeführt. Um 1816 traten an die Stelle der geistlichen Lehrkräfte weltliche. Vgl. unten *Staatsgymnasium zu Leoben*.

Eigenartig ist in mancher Beziehung die Geschichte des *K. Gymnasiums zu Fraustadt*, die O.-L. Dr. Eichner zum Gegenstand einer stattlichen Festschrift gemacht hat. In hoher Blüte stand in Fraustadt im 16. Jahrhundert nach Annahme der Reformation die 1404 gegründete

Lateinschule; infolge der Gegenreformation aber sank sie zur Unbedeutenheit herab; ihr geräumiges Schulhaus mufste sie den Jesuiten überlassen. Sie fristete ihr Dasein mühsam bis 1826. Die Jesuitenschule wurde nach kurzem Gedeihen 1773 aufgehoben; der Kreisadel erlangte aber, dafs sie 10 Jahre durch gewesene Jesuiten, dann weitere 10 Jahre durch Cisterzienser weitergeführt wurde. Zur Zeit des Herzogtums Warschau erwirkte derselbe die Errichtung einer Kreisschule, die unter der preufsischen Verwaltung bis 1853 fortbestand, ohne freilich je befriedigende Erfolge zu erzielen. Sie war ein Mittelding zwischen Progymnasium und Bürgerschule; Schüler, die aus ihrer ersten Klasse abgingen, kamen auf dem Lissaer Gymnasium gewöhnlich nur nach „Kleinquarta"; dazu litt sie unter fortwährendem Lehrermangel. Nach zehnjährigen Verhandlungen wurde 1853 die Verwandlung der Kreisschule in eine Realschule vollzogen, die 29 Jahre später den Namen und Lehrplan eines Realgymnasiums erhielt. Dieses erfreute sich aber keiner Beliebtheit bei der Bürgerschaft; so wurde es 1889 in ein Gymnasium umgewandelt.

Die schon vorhandenen Beiträge zur Geschichte des *Herzogl. Gymnasiums Ernestinum in Gotha* (vgl. zuletzt Jb. XVII) hat Geh. Oberschulrat Dr. von Bamberg um ein wertvolles Stück vermehrt: eine Darstellung der Lehrpläne des Gymnasiums seit 1860. Es sind ihrer vier: von 1860, 1883, 1892 und 1902; die zwei letztgenannten haben den Berichterstatter selbst zum Verfasser. Überall sind zur Vergleichung die abweichenden Zahlen der preufsischen Lehrpläne beigefügt; zur Erläuterung des neuesten Lehrplans dienen aufserdem ausführliche Weisungen für die einzelnen Unterrichtsfächer.

Ohne viele Kämpfe vollzog sich, wie O.-L. Kohrherr berichtet, die Entwicklung der höheren Lehranstalt zu *Greifenberg* in Pommern. Am Anfang des 19. Jahrhunderts war die dortige Lateinschule, die im 16. auf die Universität vorbereitet und auch im 18. noch Tüchtiges geleistet hatte, in tiefen Verfall geraten, so dafs sie kein höheres Ziel hatte, als die Vorbereitung für die Tertia eines Gymnasiums. Das Verlangen nach einer Erweiterung der Schule erwachte in den vierziger Jahren; die ersten ernstlichen Schritte geschahen im Juli 1851, und schon im Juni des folgenden Jahres war die Errichtung eines Gymnasiums genehmigt. Längere Verhandlungen waren nötig, bis die Anstalt 1891 in staatliche Verwaltung übernommen wurde. Ihre Erfolge übertrafen die Erwartungen: als die ersten Abiturienten entlassen wurden, war die Schülerzahl schon auf 254 gestiegen. Besonders günstig wirkte, dafs die Leitung der Schule 29 Jahre in den Händen eines ausgezeichneten Schulmanns, des Direktors Dr. Campe, lag. Eine Eigentümlichkeit des Greifenberger Gymnasiums sind seine blühenden Schülervereine: ein Leseverein, der eine weitere Bekanntschaft mit klassischen Dichterwerken bezweckt und solche von Zeit zu Zeit aufführt, ein älterer und ein jüngerer Turnspielverein, ein Gesang- und Musikverein.

Von einem stattlichen Bande, den Direktor Dr. Rickmann als Festschrift zur Jubelfeier des 350jährigen Bestehens der *Grofsherzogl. Domschule zu Güstrow* veröffentlicht hat, betrifft uns ein von ihm verfafster „Beitrag“ zur Geschichte der Anstalt. Dieser beschränkt sich, da die Zeit bis 1866 in früheren Programmen behandelt worden ist, auf die letzten 37 Jahre, doch nicht ohne oft auf frühere Verhältnisse, insbesondere auf die Umgestaltung der Schule im Jahre 1840, zurückzugreifen. Besonders wichtig war das Jahr 1869, in dem die Anstalt ein neues Gebäude erhielt und nach Ablösung der bisherigen bedeutenden Leistungen des Doms in staatliche Verwaltung überging. In demselben Jahre wurde das Griechische zum Pflichtfach gemacht und die Teilung der Tertia vorgenommen; die Teilung von II erfolgte 1900. Eine ausführliche Besprechung erfahren die Lehrpläne: der von 1786, der nach Halleschem Vorgang das Fachklassensystem durchführte; der von 1840, der zum Klassenlehrersystem zurückkehrte; endlich die weiteren Veränderungen, durch die allmählich die Übereinstimmung mit der preufsischen Lehrordnung erzielt wurde. Ihren höchsten Schülerstand (217) hatte die Domschule 1866; infolge der Gründung weiterer höherer Schulen in Mecklenburg bewegt sich die Schülerzahl seit 1886 um 130.

Von einer grofsartig angelegten Geschichte des *k. k. Staatsgymnasiums zu Iglau* veröffentlicht der Direktor, Karl Ritter von Reichenbach, die zweite Hälfte des dritten Teils, der die Zeit von der Übernahme des Gymnasiums in staatliche Verwaltung bis zur Reorganisation (1773 bis 1848) umfafst; die vorliegenden 6 Abschnitte handeln von den Lehrern, den Schülern, der Bibliothek, dem Schulgeld, den Stiftungen und dem Schulgebäude; aufserdem werden in einer Tabelle für jedes Jahr die Schülerzahl und die Lehrer der einzelnen Klassen aufgeführt. Manches war in diesem Zeitraum noch mangelhaft bestellt: den Lehrern fehlte es an aller Fachbildung; ihre Anstellung erfolgte auf Grund einer schriftlichen und mündlichen Konkursprüfung, die bei jeder Bewerbung wiederholt werden mufste; „berühmte“ Männer, d. h. Personen, die sich durch Schriften, die das erledigte Lehramt betrafen, ausgezeichnet hatten, wurden seit 1811 ohne Prüfung angestellt, wenn sie „die Gabe einer guten mündlichen Mitteilung“ besafsen. Die Gehälter waren recht bescheiden. Das Alter der Schüler war sehr verschieden; mehrfach traten Leute mit mehr als 20 Jahren in die unterste Klasse ein. Trotz diesen Unvollkommenheiten hat das Iglauer Gymnasium viel Segen gestiftet: es wird eine lange Reihe bedeutender Männer aufgeführt, die aus ihm hervorgegangen sind.

Ein ausführliches Verzeichnis ihrer Lehrer und Schüler während der letzten 50 Jahre mit Angabe der Lebenszeit, des Aufenthalts in der Anstalt und der späteren Lebensstellung eines jeden, hat die (in 6 Klassen von III bis O I reichende und mit einer Erziehungsanstalt verbundene) *Klosterschule zu Ilfeld* durch Prof. Dr. Meyer veröffentlicht. Bei den Geburtsorten der Schüler sind die verschiedensten Gegenden Norddeutsch-

Digitized by Google

lands vertreten; verhältnismäfsig grofs ist die Zahl der Adeligen: unter den 33 Aufgenommenen des Jahres 1901 waren ihrer 8, unter ihnen 2 Prinzen, 1 Graf und 1 Freiherr.

Zu der Zeit, da Lessing die unteren Klassen des *Lyzeums zu Kamenz* besuchte, unterrichtete in der Prima Rektor Heinitz; seine unermüdlichen, aber fast ganz ergebnislosen Bemühungen, der altersschwachen Schule im Sinn der beginnenden Aufklärung neue Kräfte einzuflöfsen, schildert Prof. Dr. E. Schwabe. Es ist rührend zu sehen, wie der wackere Rektor sein Ziel mit Einsetzung seiner ganzen Kraft zu erreichen und der Anstalt, sogar mit persönlichen Opfern, durch grofse Redefeste und Schulkomödien auch äufseren Glanz zu verschaffen sucht. Entmutigt verläfst er zuletzt die Stadt und geht nach Löbau, dessen Schule durch ihn zu hohem Ansehen gelangt. Für den jungen Lessing waren diese Schulaufführungen, vielleicht auch des Rektors Schrift „Die Schaubühne eine Schule der Beredsamkeit“ die erste Anregung zur Beschäftigung mit dem Schauspiel.

Eine der bedeutendsten höheren Lehranstalten ist das mit einer Realschule und einem Seminar zur praktischen Ausbildung von Kandidaten des höheren Lehramts verbundene *Gymnasium zu Königshütte*; hat es doch, seit seinem Ausbau im Jahre 1897 fortwährend wachsend, die Schülerzahl 626 erreicht. Aus Prof. Dr. Guttmanns Geschichte der Anstalt ersehen wir, dafs ihre Anfänge mit der Gründung der Stadt Königshütte 1869 zusammenfielen. Von Begeisterung und Selbstvertrauen erfüllt errichteten in diesem Jahre einige Familienväter eine „Familienvereinsschule für Knaben“, die nach dem Lehrplan einer Realschule I. Ordnung aufgebaut werden sollte; von denselben Gefühlen beseelt waren die Väter der Stadt, die die Anstalt drei Jahre später unter ihre Verwaltung nahmen und 1877 ohne staatliche Beihilfe zu einem Gymnasium erweiterten. Dann aber kamen schlimme Zeiten über die junge Stadt, so dafs sogar die Auflösung der kostspieligen Gelehrtenschule beantragt wurde. Vor diesem Schicksal wurde sie durch ihre Übernahme unter staatliche Verwaltung bewahrt, ihre Daseinsberechtigung hatte sie ja hinlänglich bewiesen. Eine Vorschule, die 1877 bis 1887 mit dem Gymnasium vereinigt war, wurde wegen mangelnder Beteiligung aufgehoben.

Auf seine Vorgeschichte des *Kreuznacher Gymnasiums* (Jb. XV, 6) läfst Direktor Prof. Lutsch eine Geschichte der Anstalt unter ihrem ersten Direktor Eilers (1819-33) folgen. Es sind teilweise recht ergötzliche Verhältnisse, die hier zur Darstellung kommen. Der Direktor, der als ausgezeichneter Schulmann 1833 zum Schulrat in Koblenz und 10 Jahre später zum vortragenden Rat in Berlin ernannt wurde, huldigte anfangs dem Jagdvergnügen und betrieb später Land- und Weinbau, eine Milchwirtschaft und einen Weinhandel. Die Lehrer durften innerhalb weitgezogener Schranken treiben, was ihnen Freude machte. Für die geistige Ausbildung der Schüler war dies jedoch kein Schaden; als Ende der

Digitized by Google

zwanziger Jahre eine strammere Ordnung eingeführt und auf den Nachweis einer bestimmten Summe von Kenntnissen gedrungen wurde, klagte Eilers, die Schüler leisten zwar, was man ihnen aufgebe, aber freiwilliges und freudiges Lernen werde von allen Lehrern auf gleiche Weise vermifst. Die Schülerzahl, die gleich anfangs auf 192 stieg, war grofsen Schwankungen unterworfen; besonders nachteilig wurde der Schule gegen das Ende unseres Zeitraums, dafs in dem benachbarten Hessen-Darmstadt weit geringere Anforderungen an die Schüler gestellt wurden.

Eine ausführliche Geschichte des *k. k. Staatsministeriums zu Leoben* hat Direktor Lang in Angriff genommen. Den ersten Teil der Vorgeschichte dieser Schule bildet die Geschichte des „Admonter Gymnasiums in Leoben", d. h. des Gymnasiums der Benediktiner zu Admont, nachdem dieses von der Regierung 1786 samt den Professoren nach Leoben verlegt worden war, wo es aus den Einkünften des Stifts erhalten werden sollte. Die vorliegende Abhandlung verfolgt die wichtigsten Erlebnisse der verpflanzten Anstalt jahrweise bis 1803; besonders bemerkenswert sind mehrfache Störungen des Unterrichts durch kriegerische Ereignisse und wiederholte, aber vergebliche Versuche des Abts von Admont, die Rückverlegung des Gymnasiums zu erwirken. — Als Einleitung geht voraus eine erschöpfende Darstellung und Würdigung der 1775 veröffentlichten Lehrpläne des Piaristen Marx, die auch für das Leober Gymnasium mafsgebend waren, sowie die weiteren Neuerungen, die mit deren Einführung verknüpft waren. Vgl. oben *Iglau* und unten *Rudolfswert*.

Der 150jährigen Geschichte des *K. Katholischen Gymnasiums zu Leobschütz* hat Direktor Prof. Hollek zwei Abhandlungen gewidmet; die eine betrifft die Gründung des Gymnasiums im Jahr 1752, die andere enthält eine Übersicht über die Leiter und Lehrer der Anstalt, sowie über die Zahl der Schüler und Abiturienten von 1802 bis 1902 mit Berücksichtigung der wichtigsten Vorkommnisse im Schulleben. Eröffnet wurde die Anstalt mit königlicher Genehmigung als fürstlich lichtensteinisches Gymnasium. Das Gebäude hatte die Stadt erstellt, für den Unterricht sorgten mit Zustimmung des Erzbischofs von Olmütz und des Ordensprovinzials in Prag die Franziskaner, indem sie für 6 Klassen 4 Professoren ernannten. Die Aufsicht sollten führen: der Landrat, ein Steuerrat, das fürstlich lichtensteinische Landesamt und der Magistrat der Stadt; damit waren die Franziskaner, jedenfalls für den Unterricht, ganz sich selbst überlassen. Eine Umgestaltung der Verhältnisse brachte das Jahr 1801, in dem alle Stifts- und Klostergymnasien aufgehoben wurden; wirksamer Fürsprache gelang es aber, eine günstige Wendung herbeizuführen, indem das Gymnasium zu Sagan nach Leobschütz verlegt wurde (s. Jb. XI, 6). Die neue Anstalt, die unter der katholischen Schuldirektion zu Breslau stand, erhielt 8 Lehrer: 4 wurden von Sagan übernommen, 2 stellten die Franziskaner, einen Religionslehrer die Geistlichkeit der Diözese Olmütz, die 8. Lehrstelle erhielt der erste weltliche Lehrer der Schule. Nach

der Aufhebung des Franziskanerordens vollzog sich allmählich die Verweltlichung der Anstalt; der erste nichtgeistliche Direktor trat 1830 ins Amt.

O.-L. Dr. Laegers Lebensskizzen der Lehrer des *Domgymnasiums zu Magdeburg* (Jb. XVII, 9) finden ihre Fortsetzung in einem die Jahre 1700—26 umfassenden zweiten Teil, der uns mit 4 Infimi, 3 Konrektoren und 4 Subkonrektoren bekannt macht. Glänzend war die Lage der Lehrer auch in diesem Zeitabschnitt nicht: die meisten benützten die erste Gelegenheit, um sich aus dem Schulstaub in ein Pfarramt zurückzuziehen; einige starben vor der Zeit infolge übermäfsiger Anstrengung oder ganz schlechter Wohnungsverhältnisse. Auch waren nicht alle Musterlehrer: einen brachte der übermäfsige „Genufs gebrannten Wassers" mit 30 Jahren ins Grab; ein anderer, der geistig bedeutendste, bereitete dem Rektor viel Herzeleid durch mafslosen Hochmut und fortwährende Mifsachtung jeglicher Ordnung.

Die Festrede, die Direktor Prof. Dr. Ruhe bei der Jubelfeier des 250jährigen Bestehens des *Gymnasiums zu Meppen* gehalten hat, gibt in wenigen Strichen unter Hervorhebung der Hauptgesichtspunkte einen Überblick über die Entwicklung dieser Anstalt, die er im Vorjahr (Jb. VII, 9) eingehend beschrieben hat.

Die im Jb. XIII besprochenen Beiträge zur Geschichte des *K. Paulinischen Gymnasiums* zu Münster i. W. werden heuer von dem Direktor, Geh. Regierungsrat Dr. Frey, um ein weiteres Stück vermehrt, das die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts oder den allmählichen Übergang von der in ihrer Art vortrefflichen Fürstenbergischen Unterrichtsordnung zur preufsischen behandelt. Wie anderswo (vgl. o. *Kreuznach* und Jb. XI, 3 *Gymnasium zu Flensburg*) wurde es auch hier nicht durchweg als Gewinn betrachtet, dafs die Jugend stärker belastet und dem Lehrer die Gelegenheit genommen wurde, dem Unterricht in den ihm anvertrauten Lehrgegenständen mit Rücksicht auf den Stoff und auf die Schüler eine gröfsere oder geringere Ausdehnung zu geben. Schmerzlich vermifste man teilweise die Lust und den Eifer, womit sich früher Lehrer und Schüler am Unterricht beteiligt hatten; mit scharfen Worten sprach sich namentlich 1828 Direktor Nadermann gegen das „Aufschrauben der Menschheit zu höherer Bildung" aus. Eine unzweifelhafte Verbesserung aber brachte die preufsische Zeit dadurch, dafs das Gymnasium gegen die philosophische Fakultät der Hochschule abgegrenzt und durch Errichtung einer Sexta und Quinta unabhängig von den beiden Trivialschulen gemacht wurde, die ihre Aufgabe von jeher in höchst unvollkommener Weise erfüllt hatten.

Einen besonders glänzenden Abschnitt der Geschichte des *Deutschen Gymnasiums zu Olmütz*, die Zeit von 1573—1617, beschreibt Professor Tschochner. Olmütz war damals der Sitz eines Gymnasiums, einer Akademie und eines grofsen Konvikts, und alle diese Anstalten standen unter der Leitung der Jesuiten. Das Gymnasium allein zählte 1583 gegen

600, 1604 800 Schüler; das Konvikt hatte einen grofsen Zuzug adliger Jünglinge, auch zahlreiche Nichtkatholiken übergaben ihre Söhne der Anstalt. Mit Begeisterung schildert der Verfasser das religiöse Leben der Zöglinge, dessen Förderung mehrere Marianische Kongregationen oder Sodalitäten bezweckten. Ob freilich die hier geübte Frömmigkeit mit ihrem Wettkampf in Werken derselben (Geifselung und andere bedenkliche Arten der Abtötung, Verklagung minder eifriger Genossen, Bekehrung „häretischer" Mitschüler) dem entsprach, was der Deutsche im allgemeinen unter Frömmigkeit versteht, mag dahingestellt bleiben; jedenfalls kamen auch in diesen jesuitischen Anstalten schlimme Ausschreitungen vor, so 1716 ein Ausstand, dem sich alle Studenten von der obersten Klasse der Philosophie bis zur ersten Grammatikalklasse anschlossen. Um den Untergang der Schulen zu verhüten ging man bis zum Kaiser; erst als dieser die Privilegien der Akademie bestätigt und vermehrt hatte, füllten sich die Hörsäle wieder. Vgl. unten Troppau.

Die im vorigen Jahresbericht besprochene Fortsetzung der Geschichte des *K. Kath. Gymnasiums zu Oppeln* wird von deren Verfasser, Direktor Dr. May, durch einige Nachträge und durch ein Verzeichnis der Lehrer und der erschienenen Programme ergänzt.

Ein bedeutsamer Beitrag zur Geschichte des *Gymnasium Carolinum zu Osnabrück* (vgl. Jb. X, 5 *Ratsgymnasium zu Osnabrück*) ist von Prof. Dr. Jäger veröffentlicht worden: ein Verzeichnis der Schüler dieser Anstalt von dem Jahr 1625, in dem die Jesuiten die damalige Domschule übernahmen, bis 1804. Dabei hat er sich der grofsen Mühe unterzogen, diese r. 3700 Namen umfassende Liste nach dem Abc zu ordnen: so ist sie zugleich ein wertvoller Beitrag für die westfälische Namenkunde. In einer besonderen Spalte sind 214 Schüler als lutherisch, 3 als calvinistisch und 4 als „conversi" bezeichnet; deren Aufenthalt in der Schule fällt fast ausnahmslos in die Zeit zwischen 1657 und 1700.

Ein Muster sorgfältiger Kleinarbeit ist Direktor Dr. Kuthes Abhandlung *Die Lateinschule in Parchim* 1782 bis 1800: aus den sehr mangelhaft geführten Schulpapieren und anderen Quellen hat er ein anschauliches Bild zu entwerfen gewufst. Die genannten Jahre, in denen die Anstalt unter der Leitung des Rektors Wehnert stand, waren eine Zeit des Glanzes: obgleich nur 4 Klassen mit 5 Lehrern (Rektor, Konrektor, Kantor, Subrektor, Schreib- und Rechenlehrer) vorhanden waren, wurde doch Vorzügliches geleistet, so dafs man trotz der Knappheit des Geldes in der Freude über das Aufblühen der Schule freiwillig zu ihrer besseren Ausstattung beisteuerte. Von 1785 an wurden jährlich durchschnittlich 5 Schüler zur Universität entlassen. Besonders beachtenswert sind Kuthes Mitteilungen über den Lehrplan, der freilich mit Rücksicht auf die Lehrerverhältnisse fast jährlich neu bearbeitet werden mufste; eine Vergleichung desselben mit dem von 1902 zeigt, dafs Wehnert ernstlich bemüht war, neben dem Lateinischen, dem er mit den Altertümern etwas über ein Viertel der Stundenzahl zuwies, und dem Griechischen,

Digitized by Google

das sich mit $^1/_{14}$ begnügen mufste, auch das Französische und die realistischen Fächer zur Geltung kommen zu lassen.

Vielfache Übereinstimmung zeigt sich in der Geschichte zweier rheinländischen Anstalten, des *Gymnasiums zu Prüm* und des *Progymnasiums zu Rheinbach*, über deren Halbjahrhundertfeier Berichte der Direktoren Dr. Brüll und Dr. Schlünkes vorliegen. — Die Prümer Anstalt hat allerdings eine mehr als tausendjährige Vorgeschichte; aber die alte Kloster-, dann Stiftsschule wurde 1802 aufgehoben und ein 1814 errichtetes Progymnasium mufste nach 10 Jahren in eine Bürgerschule umgewandelt werden; so waren die Verhältnisse ähnlich wie in Rheinbach, zu dessen Gelehrtenschule 1852 der Grund gelegt wurde. Sehr langsam vollzog sich beiderseits der Ausbau zum wirklichen Progymnasium: er fand seinen Abschlufs erst 1874; in Rheinbach hatte man zwischenhinein einen vierjährigen Versuch mit dem Übergang zu einer höheren Bürgerschule gemacht. Einen sicheren Bestand erlangten beide Schulen erst durch die Errichtung eines bischöflichen Konvikts an demselben Orte (in Prüm 1887, in Rheinbach, nachdem zuvor 8 Jahre lang ein Privatalumnat von einem geistlichen Herrn mit Erfolg gehalten worden war, 1890). — Zur Einrichtung eines Vollgymnasiums schritt man in Prüm 1892; in Rheinbach hat man bis jetzt von einer solchen Erweiterung abgesehen, eine begründete Vorsicht, denn das Prümer Gymnasium, das eine Zeit lang r. 300 Schüler gehabt hat, klagt gegenwärtig über einen fortwährenden Rückgang seiner Schülerzahl.

Die in den letzten Jahren erschienenen Beiträge zur Geschichte des *Gymnasium poeticum zu Regensburg* (vgl. zuletzt Jb. XV, 8) vermehrt Prof. Zorn durch Veröffentlichung von „Carmina discipulorum gratias agentium pro praemiis“ aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, einer Auswahl der Gedichte, die bei der öffentlichen Osterprüfung und der mit ihr verbundenen Preisverteilung je von einem Preisträger jeder Klasse vorgetragen wurden. Es sind 12 Stücke, eines deutsch, die anderen lateinisch in verschiedenen Versmafsen; sie machen dem Namen der Anstalt Ehre, indem sie den Dank für die erhaltene Auszeichnung, den Preis der Stadt und ihrer Väter, die Freude über die Wiederkehr des Frühlings und ähnliche Gedanken in hübscher Einkleidung zum Ausdruck bringen.

Wertvolle Urkunden zur Beleuchtung des Unterrichtsbetriebs katholischer Anstalten veröffentlichen in den Programmschriften des *k. k. Obergymnasiums zu Rudolfswert* und des *k. k. Staatsgymnasiums zu Salzburg* Prof. Dr. Pamer und Direktor Dr. Pröll. — Von dem ersteren werden 6 fortschrittliche Verfügungen mitgeteilt und besprochen: 1. eine Verordnung Kaiser Karls VI. von 1735, die erste, in der der Staat zielbewufst der Ratio studiorum des Jesuitenordens entgegentritt, indem er insbesondere die Pflege der deutschen Sprache, Gewandtheit im deutschen Stil und Geschichtskenntnisse verlangt; 2. ein Hofdekret Maria Theresias von 1752, das der Hauptsache nach die vorige Verordnung neu ein-

schärft; 3. Gasparis ausführliche und durch „besondere Weisungen“ erläuterte Instructio pro scholis humanioribus von 1764, die schon ganz vom Geist der neueren Zeit durchweht war und deshalb viele Gegner fand; 4. der Lehrplan des Piaristen Marx (und des Prof. Hess) von 1775, durch den die Zahl der Klassen auf 5 beschränkt und neben anderem der naturkundliche Unterricht eingeführt wurde; 5. der Lehrplan des Piaristen Lang von 1804, dessen Haupteigentümlichkeit die Einführung des Fachklassensystems war; 6. das Hofdekret von 1818, das die Rückkehr zum Klassenlehrersystem besiegelte, nachdem zuvor die Zahl der Klassen wieder auf 6 vermehrt worden war. — Direktor Dr. Pröll gibt im Wortlaut wieder: 1. die Vorschriften für die Lehrer und Schüler der Schola Petrina in Salzburg; 2. einen Visitationsbericht von 1614, soweit er die genannte Schule betraf; 3. aus dem letzteren einen kurzen Bericht über den Stand des deutschen Schulwesens in der Stadt Salzburg. Mit rührender Herzlichkeit wird in den Schulvorschriften den Lateinlehrern (ludi moderator, locatus, provisor, cantor) ein väterliches Benehmen gegen die Schüler empfohlen und jegliche körperliche Züchtigung verboten aufser der, ut posteriora feriant baculo aut virga mediocri. Die Pflichten gegen Gott waren im ursprünglichen Wortlaut nur eingangs kurz, aber eindringlich betont; wohl infolge der Visitation von 1614 wurde am Schlufs noch ein Abschnitt über die religiöse Unterweisung beigefügt. Von den deutschen Schulen erfahren wir, dafs es deren in der Stadt damals 10 gab, die, wie es scheint, durchweg von Laien gehalten wurden, teilweise aber wenige Schüler hatten.

Einen kleinen, aber erfreulichen Abschnitt der Geschichte der *Schleswiger Domschule* führt uns O.-L. Hinrichsen vor Augen: die ersten 6 Jahre des Rektorats Schumacher (1820 ff.). Die 25jährigen Bemühungen des Generalsuperintendenten Adler trugen jetzt ihre Früchte: ein freudiger Wetteifer herrschte unter den Lehrern, denen auch eine Gehaltserhöhung zu Teil geworden war, und nicht minder unter den Schülern. So wurde die Domschule das blühendste Gymnasium der beiden Herzogtümer. Vgl. Jb. XVII, 13.

Sehr reichhaltig ist O.-L. Lamprechts Geschichte der grofsen *Stadtschule von Spandau.* Mehr als 750 Jahre eines bewegten Schullebens ziehen an uns vorüber: wir sind Zeugen von Kämpfen zwischen Schule und Rathaus, Lehrerschaft und Geistlichkeit; wir sehen, wie schwer die Lehrer Jahrhunderte lang um eine einigermafsen befriedigende Stellung zu ringen hatten, wie lange es z. B. anstand, bis das demütigende Bettelsingen aufgehoben wurde, und welch eigentümliche Wege man einschlug, um verdiente Lehrer im Alter vor Not zu schützen; wie mitunter wohlgemeinte Einrichtungen (z. B. eine Stiftung zur Abschaffung des Schulgelds) eine entgegengesetzte Wirkung haben, und wie die Regierung einige Male nur durch salomonische Urteile einen Ausweg aus schweren Verwirrungen zu finden vermochte. Unter den Lehrern begegnen uns bedeutende Gestalten, so Rektor Sprengel (1780—94), dessen Verdienste

Digitized by Google

um die Botanik erst im folgenden Jahrhundert durch den grofsen Darwin ans Licht gezogen wurden. — Die alte Spandauer Lateinschule, die wahrscheinlich von Melanchthon neu begründet wurde, gelangte um die Wende des 18. Jahrhunderts zu schöner Blüte. Die Lehrer aber hatten ihre beste Zeit vor dem 30jährigen Krieg. Da lebten städtische Behörde und Schule in schönster Einigkeit: die Schulfeiern wurden festlich begangen, nach jeder Schulprüfung lud der Rat die Lehrer zu Gaste, selbst „in das Examen“ wurde auf Gemeinkosten Bier gebracht. Nach dem Krieg war Sparsamkeit die Losung. Es dauerte 100 Jahre, bis die Lehrer wieder ihr früheres Einkommen hatten, und doch waren inzwischen alle Preise gestiegen. Als der Freitisch der Lehrer abgelöst wurde, gewährte man das dafür eingeführte Tisch- oder Kostgeld anfangs nur den Unbeweibten, „weil die uxorati ihre Nahrung hätten“; um eine Lehrstelle unbesetzt lassen zu können, mutete man den Lehrern Jahrzente lang zu, die Lücken des öffentlichen Unterrichts gegen schlechte Bezahlung in Privatstunden auszufüllen. — Nach 1740 sank die Schule; die napoleonische Zeit brachte sie dem Untergang nahe. Nach dem Friedensschlufs wurde sie als Bürgerschule mit den bestehenden Volksschulen vereinigt, und nur ganz allmählich löste sich die unnatürliche Verbindung wieder, indem zuerst eine Mädchen-, dann eine Knabenvolksschule von ihr abgesondert und sie selbst 1853 als Progymnasium ihrer ursprünglichen Bestimmung zurückgegeben wurde.

Das *Bischöfliche Gymnasium an St. Stephan zu Strafsburg i. E.*, das 1883 an die Stelle des 1874 geschlossenen kleinen Seminars getreten ist, erstattet durch Prof. Dr. Ehrhard Bericht über seine bisherige Wirksamkeit. Es wurde mit 2 Vorschul- und 3 Gymnasialklassen als „Höhere Katholische Schule an St. Stephan“ eröffnet; von den damaligen 10 Lehrern waren 5 Elsässer, 4 Rheinländer, 1 Hesse. Schon im Herbst 1886 waren an der Schule sämtliche Gymnasialklassen vorhanden, worauf sie zuerst „Katholisches“, dann endgiltig „Bischöfliches Gymnasium an St. Stephan“ genannt wurde. Ende des letzten Schuljahrs war das Gymnasium von 537, die Vorschule von 67 Schülern besucht; von dem auf 39 angewachsenen Lehrerkollegium stammen 21 Mitglieder aus dem Elsafs, 8 aus den Rheinlanden, je 2 aus Hessen, Westfalen und Schlesien, je 1 aus Baden, Hannover, Hessen-Nassau und Hohenzollern. Den Einjährigenschein haben bis jetzt 825, das Reifezeugnis 371 Schüler erhalten. — Mit dem Gymnasium steht in Verbindung ein *Internat* und das von einem geistlichen Oberlehrer beaufsichtigte *Haus St. Joseph*; in jenem wohnten zuletzt 123, in diesem 92 Schüler.

Die unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit der Jesuiten unterzieht Prof. Dr. Knaflitsch im zweiten Teil seiner Geschichte des *k. k. Deutschen Staatsgymnasiums zu Troppau* (1630—1773) auf Grund der Schulakten einer ruhig sachlichen Beurteilung. Die Verdienste der Ordensschullehrer finden volle Anerkennung; als Hauptgebrechen werden hervorgehoben: zu grofse Schülerzahl, junge, pädagogisch ungeschulte

Lehrer, häufiger Wechsel derselben; in der Unterrichtsgebung die unfruchtbare Latinisierung, Vernachlässigung der Nationalsprachen und -literaturen, Abschliefsen gegen die realen Wissenschaften, schlechte Verabreichung des Lehrstoffs unter vielem Diktieren und Memorieren, schlechte Lehrbücher. Den Geist, der während der Jesuitenzeit in der Troppauer Anstalt herrschte, beleuchten die zwei Tatsachen, dafs in den Rechnungen öfters ein Posten wiederkehrt „für die Schwämme, mit denen den Geifslern der Rücken abgewaschen wird", und dafs wiederholt Schüler nicht blofs einzeln, sondern in Massen ausrissen.

Eine von Direktor Dr. Prosch begonnene Veröffentlichung wichtiger Dokumente zur Geschichte des *k. k. Staatsgymnasiums in Weidenau* enthält heuer als zweites Stück Mitteilungen über die (für eine 30jährige Anstalt beträchtlichen) Stiftungen und zwar diejenigen, die ausschliefslich oder bedingungsweise für Schüler der Anstalt bestimmt sind. Eine ansprechende Einleitung erörtert den verschiedenen Ursprung dieser Stiftungen: aufser der schulfreundlichen Gesinnung früherer Zöglinge und edler Menschenfreunde kam der Anstalt eine Entscheidung der Regierung zu gute, nach der die für das frühere Piaristengymnasium zu Weifswasser bestimmten Stiftungen auf das Weidenauer Gymnasium übertragen worden sind.

„75 Jahre Turnen am *Gymnasium zu Wolfenbüttel*" ist der Gegenstand einer frisch geschriebenen Abhandlung von Prof. Dr. Wahnschaffe. Die Wolfenbüttler Gymnasialturngemeinde ist eine der ältesten in Deutschland; dem sittlichen Geist, der in ihr waltete, und der Weisheit mafsgebender Persönlichkeiten, die sie ohne Beeinträchtigung ihrer Selbstverwaltung vor unvorsichtigen Schritten bewahrte, dankte sie es, dafs die Turnsperre des Jahres 1819 und das Jahr 1848 keine nachteiligen Folgen für sie hatte. Die Verordnungen von 1872, die das Turnen zum Pflichtfach machten, änderten nur wenig; es besteht insbesondere noch der „Turnrat", der das Benehmen und den Fleifs der Turner überwacht und als schwerste Strafe die Ausschliefsung von der Harzturnfahrt beschliefsen kann.

Zum hundertjährigen Jubiläum des *Herzogl. Francisceums zu Zerbst* sind drei Festschriften erschienen: 1. von O.-L. Dr. Sickel eine ausführliche Geschichte der Anstalt; 2. von demselben, Prof. Glöckner und O.-L. Müller drei für die Geschichte des Gymnasiums wichtige eingehende Verzeichnisse (a. der Lehrer von 1803—1903, b. der Primaner von derselben Zeit, c. der Untersekundaner, die von 1874—1903 die Reife für Obersekunda erlangt haben), 3. von fünf Mitgliedern des Festausschusses eine mit Abbildungen geschmückte eingehende Beschreibung der Feier. — Die Geschichte der Anstalt, die jetzt als Gymnasium mit Realprogymnasium zu bezeichnen ist, geht tatsächlich weit über 100 Jahre zurück; man kann bei ihr sogar von einer dreifachen Gründung reden. Ihre erste Vorläuferin war eine schon im 14. Jahrhundert nachweisbare unter fürstlichem Patronat stehende Lateinschule „Zu St. Bartholomäi".

Neben dieser bestand, jedenfalls seit dem 15. Jahrhundert, die städtische Nikolaischule; jene hatte um 1556 vier, diese drei Klassen. Durch Vereinigung der beiden Lateinschulen entstand 1582 die erst sieben-, dann zehnklassige Johannisschule; über ihr erhob sich ein Gymnasium illustre, das „Hochfürstlich Anhaltische Akademische Gesamtgymnasium", an dem aufser den höheren Gymnasialfächern philosophische, theologische, rechtswissenschaftliche, zeitweise auch medizinische Vorlesungen gehalten wurden. Die akademische Anstalt erfreute sich freilich nur etwa 30 Jahre lang eines genügenden Zuzugs (jährlich im Durchschnitt 23 Aufnahmen); 1798 verfügte Fürst Leopold Friedrich Franz, der Gründer des Philanthropins und der Hauptschule in Dessau, wegen Mangels an Hörern ihre Schliefsung. Gleichzeitig wurde die Umgestaltung der Johannisschule in ein Gymnasium, das Francisceum, eingeleitet, die 1803 in Wirksamkeit trat. Die neue Anstalt zerfiel (wie die Dessauer Hauptschule) in eine Bürgerschule mit vier und eine Gelehrtenschule mit drei Klassen; für den Unterricht galt, freilich nur sieben Jahre lang, das Fachklassensystem. Die weitere Entwicklung strebte dem Ziele zu, dafs die fremdartigen Bestandteile ausgeschieden würden, was 1839 durch Errichtung einer Volks- und Armenschule (später Bürgerschule genannt), 1872 durch Abzweigung von Realschul-(Realprogymnasial-)Klassen geschah. 1869 erhielt die Anstalt eine Vorschule, die fortwährend gedeiht. — Von 1803—1891 war mit dem Gymnasium eine Erziehungsanstalt, das *Pädagogium*, verbunden, das in den vierziger und fünfziger Jahren mehrfach über 60 Zöglinge beherbergte.

B. Realgymnasien und Realprogymnasien.

Wie die grofse Schule zu Spandau (s. o.), so ist das *Realgymnasium zu Barmen* der Stamm, von dem sich alle Schulen der Stadt abgezweigt haben. Diesen Entwicklungsgang schildert mit reichlichen statistischen und urkundlichen Beigaben O.-L. Leithäuser in einer Festschrift zur Feier des 80jährigen Bestehens des Realgymnasiums und zur Einweihung des neuen Schulgebäudes. Die erste Schule, Amtsschule genannt, erhielt Barmen 1579, mehr als 300 Jahre, bevor es die Stadtrechte erlangte. Es war eine meist einklassige Lateinschule, die ihr Dasein mühsam fristete; 1652—66 hatte sie gar einen des Lateinischen unkundigen Rektor. Ein Schritt zur Besserung geschah 1717 durch Teilung der Anstalt: von der Lateinschule, die jetzt Rektoratsschule hiefs, wurde eine deutsche Schule abgetrennt, auf die der Name Amtsschule überging. Die Rektoratsschule konnte in der ersten Hälfte der Amtszeit des Rektors Grimm (1783—1823) besonders begabte Schüler zur Universität vorbereiten; auch Auswärtige wurden jetzt durch den Ruf der Schule angezogen, und zahlreiche Vermächtnisse zeigten, wie hoch man sie schätzte. Mit der Fremdherrschaft begann aber ihr Verfall; seit 1811 taten ihr auch zwei nacheinander aufkommende Privatbürgerschulen Abbruch. So wurde 1823 an die Stelle der Rektoratsschule eine zuerst private, dann

städtische „Stadtschule“ gesetzt. Diese sollte zugleich eine höhere Knaben- und Mädchenschule sein; in ersterer Eigenschaft war ihr das dreifache Ziel gesteckt, eine allgemein bürgerliche Ausbildung zu geben, für den Kaufmannsstand und für das akademische Studium vorzubereiten. Jedem dieser Zwecke mufste mit dem Wachstum der Stadt eine besondere Schule zugewiesen werden. Die Mutteranstalt verwandelte sich allmählich in ein Realgymnasium, das 1895 die Gestalt einer Reformschule mit Gablung in eine Realgymnasial- und eine Realabteilung annahm; als selbständige Anstalten stehen ihr zur Seite eine höhere Töchterschule, ein Gymnasium und eine Realschule (jetzt Oberrealschule).

Eine sehr inhaltreiche Geschichte der höheren Schule zu *Grünberg in Schlesien* verdanken wir deren Direktor Dr. Raeder. Eine wohl schon vor der Reformation gegründete kleine Lateinschule nahm nach dieser einen bedeutenden Aufschwung: der vierte Rektor, Bucholzer, dessen „lectiones und Lehrart zu besuchen sogar academici aus Frankfurt herbeikamen“, erweiterte sie zu einem vierklassigen Lyzeum, das aber nur drei Lehrer hatte. Nach einem von Pastor Willich 1621 verfafsten „Schulkärtlein“ (einem ausführlichen, deutsch geschriebenen Schulgesetz) kam damals ein vierter Lehrer hinzu; das Griechische wurde in I vierstündig, in II und III einstündig gelehrt; das Rechnen war, wie es scheint, den Privatstunden vorbehalten. Die Ernennung der Lehrer erfolgte durch den Rat mit Zustimmung der Kirchen- und Schuldeputation; die Aufsicht führte der Pastor in Verbindung mit neun dem Rat angehörigen Visitatoren. — So lange die Gegenreformation herrschte (1628—1741), war die Schule aufgehoben, die Bürger mufsten sich mit Winkelschulen und Privatunterricht behelfen. 1746 aber trat die Lateinschule wieder mit vier Klassen ins Leben; für die Universität wurde in einer Selekta privatim unterrichtet. Die Winkelschulen wollte man nicht aufheben; es sollten aber aus ihnen die für die dritte Lateinklasse brauchbaren Knaben nach angestellter Prüfung „ausgehoben“ werden. 1790 entschlofs man sich, den veränderten Zeitumständen gemäfs, die Lateinschule in eine Bürgerschule zu verwandeln, in der Latein und Französisch nur mit einer Selekta getrieben wurde. Einen Versuch, die Jahresklassen durch Fachklassen zu ersetzen, gab man bald wieder auf. Schon 1835 wurde die Erweiterung der Anstalt in eine höhere Bürgerschule durch eine entsprechende Änderung des Lehrplans angebahnt; zur Ausführung kam diese aber erst 1852, nachdem sieben Jahre lang eine „Höhere Privatknabenschule“ mit dem Ziel der Vorbereitung für III oder II eines Gymnasiums wohl gediehen war. Die Prima wurde 1854 aufgesetzt, worauf die weitere Entwicklung zum Realgymnasium in bekannter Weise von statten ging.

Sehr verschieden war der Werdegang des *Realprogymnasiums zu Langensalza* und des *Realgymnasiums zu Stralsund*, die beide 1902 ihre 50jährige Jubelfeier begangen haben, über die wir durch eine ausführliche Festschrift von O.-L. Wenzel und einen Festbericht von Professor

Digitized by Google

Dr. Düsing unterrichtet werden. — Die Stralsunder Anstalt, die aus den im Jahr 1844 gebildeten Realklassen des Gymnasiums erwachsen ist, hatte nur die Aufregungen zu überstehen, die sich aus dem raschen Wechsel der Verordnungen für das preufsische Realschulwesen ergaben. Die Gelehrtenschule von Langensalza dagegen ist die Frucht langer Kämpfe, bei denen teils die Stadtverordneten dem Magistrat, teils der Magistrat und die Stadtverordneten der Regierung entgegenstanden. Nach der Besitzergreifung der Stadt durch die Preufsen (1815) wurde das Lyzeum der Stadt, das „bei sehr beschränkten Mitteln dennoch viele treffliche Gelehrte und noch viel mehr patriotische, wackere Bürger gebildet hatte", in eine Bürgerschule mit einer Vorbereitungsklasse für Gymnasien verwandelt. Die letztere wurde, obgleich sich diese Einrichtung bewährt hatte, 1830 auf das Drängen der Stadtverordneten aufgehoben, und nun währte es 24 Jahre, bis sie probeweise wieder ins Leben trat. Dies war die Grundlegung für das gegenwärtige Realprogymnasium; es ging aber sehr langsam vorwärts: erst 1861 erwirkte die Stadt die Genehmigung zur Errichtung einer höheren Bürgerschule und 1864 deren Anerkennung. Abermals waren lange Verhandlungen nötig, bis die Anstalt als Progymnasium anerkannt wurde, und weiterer Bemühungen bedurfte es, um die von der Regierung beabsichtigte Umwandlung des letzteren in eine Realschule abzuwenden. Der im Jahr 1896 aufgetauchte ganz unzeitgemäfse Plan, sämtliche Schulen der Stadt unter Einen Direktor zu stellen, wurde zu Glück bald wieder fallen gelassen.

C. Real-, Oberreal- und Handelsschulen.

In Frankfurt a. M. bestehen neben dem von der israelitischen Gemeinde gestifteten Philanthropin seit 1853 *Die Unterrichtsanstalten der* (altgläubigen) *israelitischen Religionsgesellschaft*, eine Realschule, eine Vorschule und eine höhere Mädchenschule; deren Geschichte hat als Hauptstück der Festschrift zur Halbjahrhundertfeier Prof. Dr. Sulzbach geschrieben. Ihr Gründer war Rabbiner Dr. Hirsch, der sie auch 23 Jahre mit grofsem Erfolge leitete; ihm hat Dr. Lange ein schönes Denkmal gesetzt durch die der Festschrift der Anstalt einverleibte Abhandlung „S. R. Hirsch als Pädagoge". Das unterscheidende Merkmal der drei Anstalten ist die nachdrückliche Betonung des hebräischen Unterrichts: er soll alle Schüler und Schülerinnen zum selbständigen Lesen der hebräischen Bibel und der anderen populären Religionsschriften im Urtext, die dazu Befähigten aber bis zum Talmud führen. Demgemäfs sind ihm schon in der ersten Vorbereitungsklasse 10 Wochenstunden zugewiesen; in der Prima wird bis zur selbständigen Ausfertigung hebräischer Briefe und Aufsätze fortgeschritten.

Wie andere preufsische Realanstalten, hat die höhere Schule zu *Geestemünde* während ihres 25jährigen Bestehens mancherlei Schwankungen durchgemacht; hier ging der Weg vom Progymnasium zur Realschule. Von entscheidendem Einflusse war dabei die Entwicklung der Schul-

Digitized by Google

verhältnisse in dem benachbarten Bremerhaven, das, wie Direktor Prof. Dr. Eilker in seinem Berichte hervorhebt, ungleich höhere Aufwendungen für seine höheren Lehranstalten machen konnte. Besonders bemerkt sei, dafs seit 1892 Turn- nnd Jugendspiele eingerichtet sind, an denen sämtliche Schüler teilnehmen; es stehen der Schule dafür zwei Wiesen zur Verfügung.

Die *Realschule zu Stargard* hat eben ihre Umwandlung aus einem Realprogymnasium beendet und steht vor der Frage der Erweiterung zu einer Oberrealschule. Die sechsjährigen wechselvollen Verhandlungen, die zu jener Umwandlung führten, werden von Direktor Rohleder ausführlich geschildert; ungesucht bietet sich ihm dabei Gelegenheit, die Ziele und bisherigen Erfolge der Realschulbewegung darzulegen und durch dankenswerte statistische Zusammenstellungen zu erläutern.

Eine gründliche Abhandlung von Dr. Swet über „Handelsrealschulen und höhere Handelsschulen“ erwähnen wir an dieser Stelle, weil in ihrem zweiten Abschnitt die Entwicklung des *kaufmännischen Unterrichtswesens in Hamburg* ausführlich geschildert wird. Als Vorgängerinnen der neuzeitlichen Handelsschulen betrachtet er die deutschen Schreibschulen, die in Hamburg im 15. Jahrhundert nachweislich vorhanden waren, von der Kirche aber, weil sie die Einkünfte des Scholastikus schmälerten, unnachsichtlich verfolgt wurden; ihretwegen verfiel 1473 sogar der ganze Rat der Exkommunikation. Nach der Reformation waren in Hamburg wie in anderen Handelsstädten Deutschlands Schreib- und Rechenschulen vorhanden, die um die Wende des 16. Jahrhunderts auch die Buchhaltung in ihren Lehrplan aufnahmen; aus der 1690 gegründeten „Societät der kunstliebenden Rechenmeister“ Hamburgs ist die noch jetzt blühende „Mathematische Gesellschaft“ hervorgegangen. Einen weiteren Fortschritt bezeichneten die im 18. Jahrhundert entstehenden „Institute“, die auch Unterricht in lebenden Fremdsprachen (Niederländisch, Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch) erteilten. Das berühmteste von diesen war die Handelsakademie (in Wirklichkeit höhere Handelsschule), die von dem Geh. Kommerzienrat Wurmb eröffnet und von dem Prof. Büsch (demselben, auf den das Hamburgische Vorlesungswesen zurückgeht, s. Jb. XVII, 25) weitergeführt wurde. Der Hamburgische Staat tat den ersten Schritt zur Errichtung einer öffentlichen kaufmännischen Lehranstalt 1803, indem er den zwei, dann drei untersten Klassen des Johanneums als classes civicae oder Bürgerschulklassen einen realistischen Lehrplan gab, worauf die nicht zum Studium bestimmten Schüler in eine besondere „kaufmännische Klasse“ übergehen konnten. Aus diesen Nebenklassen erwuchs 1834 eine selbständige Realschule, die ursprünglich eine Handelslehranstalt war; auch die damals zahlreich vorhandenen Privatrealschulen waren durchweg Handelsschulen. Die Rücksicht auf den kaufmännischen Beruf trat aber in den Realschulen mehr und mehr zurück; so kommt Swet zu dem Ergebnis, dafs für Hamburg die Errichtung von Handelsrealschulen wünschenswert sei, d. h. von An-

stalten, die den Bedürfnissen des kaufmännischen Lebens soweit Rechnung tragen, als dies im Rahmen der heutigen Realschulbildung geschehen könne.

D. Erziehungsanstalten.

Alumnat der Klosterschule zu Ilfeld, Internat des Bischöflichen Gymnasiums zu Strafsburg und *Pädagogium des Herzogl. Francisceums zu Zerbst* s. unter A: *Klosterschule zu Ilfeld, Bischöfliches Gymnasium zu Strafsburg* und *Herzogl. Francisceum zu Zerbst; Alumnat der Oberen Schule zu Bern* unter E: *die Hohen Schulen zu Bern.*

E. Zur Universitätsgeschichte.

Prof. Dr. Haags Studien zur Geschichte des Bernischen Schulwesens haben im Jb. schon mehrfach (zuletzt XV, 17) Erwähnung gefunden; jetzt ist von diesem Gelehrten als Festschrift zur Einweihung des neuen Universitätsgebäudes ein stattlicher Folioband erschienen „*Die Hohen Schulen zu Bern* in ihrer geschichtlichen Entwicklung von 1528 —1834 mit besonderer Berücksichtigung der kulturhistorischen Verhältnisse". Als Einleitung geht voraus eine von Staatsarchivar Dr. Türler verfafste inhaltreiche Geschichte des Bernischen Franziskaner- oder Barfüfserklosters, in dessen Räumen die Universität 300 Jahre ihre Heimat gehabt hat. — Es ist eine gewaltige Fülle Stoffs, die Prof. Haag verarbeitet hat. Wir verfolgen vor allem den Werdegang der Bernischen Studienanstalt, die, nach Einführung der Reformation als Bildungsstätte für evangelische Geistliche in Verbindung mit einem Pfleghaus gegründet, gegen Ende des 18. Jahrhunderts durch die Anfügung des „Politischen Instituts" (einer Schule zur Vorbereitung der Patriziersöhne auf den Staatsdienst) erweitert, aber erst 1834 für eine auch zur Förderung der Wissenschaft berufene Hochschule erklärt wurde. Dementsprechend sehen wir, wie in dem „Alumnat" die ursprüngliche klösterliche Strenge allmählich nachläfst, bis 1806 wenigstens den Kandidaten der Theologie die Mittel verwilligt werden, um ihre Studien aufserhalb der Anstalt zu vollenden. Besonders anziehend ist es, die Einwirkungen zu beobachten, welche die weltbewegenden Gedanken der verschiedenen Zeitabschnitte auf die gestrengen Herren vom Rat, die Professoren und die Studierenden ausgeübt und welche Schicksale teilweise die Vertreter des Fortschritts gehabt haben.

Biberacher Studenten im 15.—17. Jahrhundert s. unter IIa.

Als eine Ehrenchronik der *Bergakademie Freiberg* läfst sich die Antrittsrede bezeichnen, die der Geh. Bergrat Prof. Ledebur bei Übernahme des Rektorats gehalten hat. Als ein Ruhmestitel erscheint schon, dafs diese 1766 eröffnete Akademie die älteste technische Hochschule der ganzen Erde ist. Dazu kommt, dafs eine Reihe der dortigen Professoren auf den verschiedenen Gebieten der Hüttenkunde nicht nur als Lehrer Vorzügliches geleistet, sondern auch als Forscher und Entdecker bahn-

Digitized by Google

brechend gewirkt haben. Freiberg ist z. B. die Geburtsstätte der Geologie und der neuen Markscheidekunst, ferner der Ort, wo der Schwefelkohlenstoff, das Indium und das Germanium entdeckt wurde.

II. Städtische, landschaftliche und staatliche Schulgeschichte.

Auffallend lebhaft war in den oberschwäbischen Reichstädten im 15.—17. Jahrhundert das Verlangen nach höherer Bildung und infolgedessen die Zahl der Studierenden. Die meisten *Studenten* lieferte natürlich Ulm, in zweiter Linie steht *Biberach*. Den Nachweis hierfür erbringt Vikar Merk aus den bis jetzt veröffentlichten Universitätsmatrikeln. Nach diesen kamen Biberacher nicht nur nach Tübingen, Freiburg und Heidelberg, sondern auch nach Strafsburg, Wittenberg, Erfurt und Krakau. Im ersten Viertel des sechzehnten Jahrhunderts sind ihrer z. B. in Tübingen 10, in Freiburg 9, in Heidelberg 4, in Wittenberg 2 verzeichnet.

Geschichte des Schulwesens, bezw. des höheren Schulwesens in *Fraustadt*, *Salzburg* und *Spandau*, s. unter I A, zu *Barmen* und *Grünberg* unter I B. — Das *kaufmännische Unterrichtswesen in Hamburg* siehe unter I C.

Gutenäcker-Renns verdienstvolles „Verzeichnis der *Programme und Gelegenheitsschriften*, welche an den *bayerischen* Lyzeen, Gymnasien und Lateinschulen, sowie an anderen *Mittelschulen* seit dem Schuljahr 1823/24 erschienen sind“ (vgl. Jb. XI, 13) hat eine Fortsetzung gefunden, in der die Erscheinungen der Schuljahre 1895/96 bis 1901/02 verzeichnet sind. Auch hier werden die Schriften zuerst nach der Reihenfolge der Anstalten, dann nach dem Gegenstand aufgeführt.

Die Entstehung und Entwicklung des *realistischen Bildungswesens in Bayern* stellt in anschaulicher Weise G. N. Marschall dar. Ausgehend von einer allgemeinen Betrachtung über die frühesten Vertreter des Realschulgedankens und die ersten Versuche seiner Verwirklichung beschreibt er 1. die Zeit der Versuche und des häufigen Wandels bis 1833, 2. die Zeit der stetigen Entwicklung von da bis zur Gegenwart. Besonders beachtenswert sind seine Mitteilungen über verschiedenartige Veranstaltungen, die von einzelnen und von Städten (insbesondere Nürnberg) zur Förderung der bürgerlichen und der gewerblichen Bildung gemacht wurden; aus diesen sind teilweise die gewerblichen Fortbildungsschulen und die polytechnischen Schulen unserer Zeit erwachsen.

Lehrreich nicht blofs für die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens, sondern auch für das Verständnis wichtiger staatlicher Ereignisse ist Prof. Dr. Strakosch-Grafsmanns Abhandlung *Erziehung und Unterricht im Hause Habsburg*, die etwa zur Hälfte erschienen ist. Der reiche Stoff ist so gegliedert: 1. Einfluſs des italienischen Huma-

nismus auf die Erziehung im Hause Habsburg, 2. die burgundischen Habsburger, 3. der deutsche Humanismus in der habsburgischen Erziehung, 4. Ausbildung der Habsburger vorwiegend durch Mitglieder der Gesellschaft Jesu. Wenn irgendwo, so sehen wir hier Licht und Schatten in auffälliger Weise wechseln. Welcher Gegensatz zwischen Maximilian I. und seinem Enkel, Karl V.! „Karl V. hat eine ihrem innersten Wesen nach veraltete Erziehung empfangen; er war viel weniger modern als sein Grofsvater, und die ihm erteilte Erziehung ist viel mehr darauf hinausgelaufen, ihn zum letzten Ritter zu erziehen.“ So, meint der Verfasser, erkläre sich der Ausspruch dieses Fürsten, dafs er seine Zeit und diese ihn nicht verstehe. Während ferner im 15. und 16. Jahrhundert Männer wie Aeneas Sylvius und Erasmus die besten Früchte ihrer Gelehrsamkeit und Lebensweisheit zum Frommen der habsburgischen Prinzen beisteuerten, erscheint um 1700 am kaiserlichen Hofe als Erzieher ein Pater Widmann, von dem in seiner Leichenrede auf Leopold I. vor den Vertretern der verbündeten evangelischen Fürsten als die hervorragendsten Leistungen des Verstorbenen nicht etwa der Entsatz Wiens und die Befreiung Ungarns vom Joch der Ungläubigen gepriesen wurden, sondern seine Bestrebungen im Dienste der Gegenreformation.

Der gegenwärtige Lehrermangel an den höheren Lehranstalten Österreichs tritt in erschreckender Weise zu Tage in Prof. Kallers *Statistischen Betrachtungen betreffend die Lehrpersonen und die Frequenz der deutschen Mittelschulen in Österreich.* Zu Grunde gelegt sind die Zahlen von 1899/1900 und 1902/03. Die Zahl der Anstalten ist in dieser Zeit bei den Gymnasien von 100 auf 105, bei den Realschulen von 59 auf 64, die Zahl der Schüler dort von 28 862 auf 30 780 (+ 6,6 %), hier von 18 603 auf 22 039 (+ 18,5 %) gestiegen. Die Zahl der fest angestellten Lehrer dagegen hat sich bei den Gymnasien nur um 2,4 %, bei den Realschulen nur um 7,3 % vermehrt; die Zahl der geprüften Hilfslehrer ist dort um 5 %, hier um 10 % kleiner und die Zahl der ungeprüften Hilfslehrer dort um 72 %, hier um 62 % gröfser geworden. Am traurigsten liegen die Verhältnisse auffallenderweise in Wien.

Die *Fortschritte*, die das *höhere Schulwesen Preufsens unter Wilhelm II.* gemacht hat, veranschaulicht Prof. Dr. Wunder in eigenartiger Weise durch eine Reihe statistischer Aufstellungen. In jeder Art von Anstalten wurden, um nur eines zu berühren, 1901 mehr Einjährige und Abiturienten ausgebildet, als 1887. Ein Mifsverhältnis aber erblickt Wunder, wohl mit Recht, noch immer darin, dafs in Preufsen von den 80 % der Schüler der untersten Klassen höherer Lehranstalten, die keine Abiturientenprüfung bestehen, nur 30 auf die Realanstalten kommen, die doch vorzüglich für solche Schüler geschaffen seien.

Einer von Dr. Hörnig verfafsten Übersicht über den *Besuch der sächsischen Realschulen* entnehmen wir, dafs im Königreich Sachsen neben 31 öffentlichen Realschulen 6 private bestehen, und dafs die Zahl der Realschüler seit 1893 von 5920 auf 10 292 gestiegen ist.

Digitized by Google

Einen Abrifs der ältesten Geschichte der *württembergischen Realschulen* hat Prof. Cramer zusammengestellt. Der Anfang dieser Schulgattung fällt in Württemberg in die letzte Zeit des 18. Jahrhunderts: realistische Nebenklassen gab es damals in Nürtingen (seit 1783), in Stuttgart (seit 1796) und in Ebingen. Die erste selbständige Realschule erhielt Stuttgart 1818. In den zwei ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wurde weiterhin der Grund gelegt zu den Realschulen in Biberach, Blaubeuren, Hall, Ludwigsburg, Ravensburg, Reutlingen und Wildbad. Eine gemeinsame Prüfung der künftigen Reallehrer trat 1828 ins Leben; vorher wurde jeder Kandidat besonders geprüft. — Mehrere Urkunden über derartige Einzelprüfungen aus den Jahren 1807 und 1808 teilt Ed. Sch. mit; eine bestimmte Vorschrift für das Verfahren dabei wurde nach seiner Vermutung 1808 erlassen.

Aus dem Handschriftenschatz der K. Württ. Landesbibliothek hat Prof. Dr. Staigmüller zwei Arbeiten über *württembergische Mathematiker* ans Licht gezogen. Die eine, die 1756 von dem späteren Kollaborator Mebold verfafst worden ist, zählt aus der Zeit von 1477—1749 über 70 Mathematiker auf, die andere, von dem berühmten Prof. Bohnenberger († 1831) geschrieben, befafst sich nur mit bedeutenden Männern: Stöffler, Imsser, Scheubel, Siderocrates, Apian, Mästlin, Schickard und Hainlin. Abgedruckt und besprochen sind aus Mebolds blofs stofflich einigermafsen beachtenswerter Sammlung die Abschnitte über die Professoren Creiling und G. B. Bilfinger sowie eine nur durch Mebold erhaltene Selbstbiographie Mästlins; den Aufsatz Bohnenbergers dagegen gibt Staigmüller vollständig wieder.

Ein eigenartiges, hübsches Nachschlagewerk ist O. W. Beyers *Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts in Wort und Bild.* Es sind dies Lebensabrisse von 467 Männern und Frauen, „die nach irgend einer Richtung im deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesen des abgelaufenen Jahrhunderts hervorgetreten sind“. Lückenlose Vollständigkeit ist bei einem derartigen Werke natürlich nicht zu erreichen; für die Aufnahme der Lebenden scheint entscheidend gewesen zu sein, ob sich diese hier ein Denkmal gesetzt wissen wollten oder nicht.

III. Vertreter der Schule und der Schulwissenschaft nebst ihren Werken.

Wilamowitz hat einmal beklagt, dafs *Böckhs* wissenschaftliche Gröfse heute unverantwortlich wenig gewürdigt werde; da ist es gewifs dankenswert, dafs Prof. Dr. Reiter das Gedächtnis dieses Gelehrten durch eine lichtvolle Darstellung seiner fast einzig dastehenden unterrichtlichen und schriftstellerischen Tätigkeit erneuert hat. Besonders anziehend ist die eingehende Beschreibung des an sich bedauerlichen, aber unver-

Digitized by Google

meidlichen Kampfes, der 1825 nach dem Erscheinen der ersten Lieferung des Corpus inscriptionum Graecarum zwischen Böckh, dem „Vertreter der realen Philologie, der die historisch-antiquarische Erforschung des Altertums in den Mittelpunkt seiner Tätigkeit rückte“, und Gottfried Hermann, „dem Haupte der formal-kritischen Forschungsweise“, „dem eifersüchtigen, nicht selten einseitigen Wächter der grammatisch-logischen Methode“ entbrannt ist.

Unter den Werken des *Budaeus* (Budé), des gröfsten Hellenisten seiner Zeit (vgl. Jb. XII, 28) befindet sich auch eine französisch geschriebene Abhandlung „de l'institution du prince“, abgefafst wohl zwischen Machiavells Principe (1513) und des Erasmus Institutio principis Christiani (1516). Aber nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich steht sie, wie Dr. Triwunatz nachweist, zwischen beiden, zwischen Machiavells rücksichtslosem Realismus und des Erasmus weltbürgerlichem Idealismus. Aufserdem offenbart sich in ihr ein Vorzug des französischen Humanismus vor dem italienischen, dafs der Inhalt nicht über der Form vernachlässigt wird.

Auch Schulbücher haben eine Geschichte, doch nur selten wird sie geschrieben; für zwei aber, *Cäsars* Kommentarien und *Hutters* Compendium locorum theologicorum, ist dies neuerdings und zwar in Einer Nummer der Neuen Jahrbücher geschehen. — Bezüglich der Schriften Cäsars wirft Prof. Dr. E. Schwabe zunächst die Frage auf, wie sie die deutsche Literatur beeinflufst haben. Das Ergebnis ist überraschenderweise sehr mager: fast nirgends ein Versuch, den grofsen Römer ästhetisch zu würdigen oder seine schriftstellerische Eigenart zu begreifen. Dramatisch hat ihn nur Frischlin in den Komödien „Helvetiogermani“ und „Julius redivivus“ verwendet. Die Behandlung Cäsars in Tertia ist erst in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Sitte geworden; die deutschen Humanisten liefsen ihn in der Artistenfakultät lesen; wenn man ihn in den nächsten Jahrhunderten berücksichtigte, tat man es in Prima; im 18. Jahrhundert sank er nach Sekunda. Doch wurde ihm in den evangelischen Schulen lange Livius vorgezogen; nur bei der Prinzenerziehung hat man ihm, wie es scheint, immer grofsen Wert beigelegt. — Mit Hutters Compendium beschäftigt sich Seminar-O.-L. Dr. Nebel. Sein aufserordentliches Ansehen verdankte dieses 1610 herausgekommene Erzeugnis der strengsten lutherischen Scholastik dem Umstand, dafs bei seiner Bearbeitung Kurfürst Christian II. von Sachsen, die Universitäten Leipzig und Wittenberg und die sächsischen Fürstenschulen mitwirkten. So beherrschte es lange den evangelischen Religionsunterricht; auch der junge Lessing (s. unter I A *Kamenz*) mufste es auswendig lernen. Begraben schien es 1827, als Karl Hase seinem dogmatischen Handbuch den Titel „Hutterus redivivus“ gab; aber noch 1855 wurde es von Twesten zum Gebrauch von Studierenden zu vorübergehendem neuem Leben erweckt.

Cyriacus von Ancona (Ciriaco Pizzecolli † 1457), „der erste, der mit weitem Blick auf dem ganzen Gebiete des Altertums die Zeugnisse und Urkunden zu sammeln unternahm", war nach dem Lebensbild, das O.-L. Dr. Ziebarth von ihm entwirft, eine wunderbare, an Schliemann erinnernde Erscheinung. Nach kurzer Schulzeit auf mehreren Handelsreisen als tüchtiger Geschäftsmann bewährt erlangte er die Stelle eines päpstlichen Rechnungsbeamten in Ancona, wo der Triumphbogen des Trajan die Veranlassung wurde, dafs er die Altertumsforschung zu seiner Lebensaufgabe erwählte. Die Entdeckungsreisen, die er nun unternahm, boten ihm nicht nur eine reiche Ausbeute von etwa 1500 lateinischen und griechischen Inschriften aus Italien, Dalmatien, Griechenland und den Nebenländern, sondern bewirkten auch, dafs die Inschriftenkunde bei den Fürsten Modesache wurde. Auch Kunstwerke und Handschriften wurden von ihm heimgebracht und so unmittelbar vor dem Hereinbrechen der Türkenherrschaft gerettet. — Dafs er Schule gemacht hat, zeigt ein zweiter Aufsatz Ziebarths *Die Nachfolger des Cyriacus,* worin namentlich die fleifsigen und erfolgreichen Forschungen des Franziskaners Jucundus dargestellt werden, der sich auch als Ingenieur und Baumeister einen Namen gemacht hat.

Als einen erziehlichen Schriftsteller, der bisher meistens verkannt worden sei, kennzeichnet Rektor Wendt den französischen Philosophen *Charron* (1541—1603), den Verfasser des Buches „Trois livres de la sagesse". Charron habe sich keineswegs darauf beschränkt, die Gedanken seines Freundes und Vorgängers Montaigne zu ordnen, sondern sei vielfach, wie in der Auffassung des Ziels der Erziehung, so auch in der Lehre von der Gesundheitspflege, dem Unterricht und der Zucht seine eignen Wege gegangen. Im Gegensatz zu Montaigne habe er z. B. das Ammenwesen verworfen, die Erlernung des Lateinischen gar nicht erwähnt und die Frage des Einzel- oder Massenunterrichts als nebensächlich übergangen; besonders eigentümlich sei ihm eine förmliche Geringschätzung des Wissens neben der Weisheit, dem verständigen Mafshalten.

Vergleichende Studien über *Comenius* liegen vor von Dr. Scherrans und O.-L. Rathmann. Ersterer entwickelt in knapper Fassung die Grundsätze, die Comenius im allgemeinen und für die Erlernung des Lateinischen insbesondere aufgestellt hat, um sodann den Nachweis zu liefern, dafs die heute hierüber herrschenden Ansichten und namentlich die Gedanken, die den *Perthesschen Reformvorschlägen* zu Grunde liegen, der Hauptsache nach mit ihnen übereinstimmen. — Rathmann hat sich die Aufgabe gesetzt, das Verhältnis *Herbarts* zu Comenius im allgemeinen wie im besonderen zu untersuchen und damit ein auf den neueren Erfahrungen beruhendes Urteil über die Lehren beider zu verbinden. Das in diesem Jahre erschienene Stück beschäftigt sich mit den allgemeinen Grundfragen der Erziehung und mit den Vorschriften für den Unterricht. Während bei jenen weitgehende Verschiedenheiten zu Tage treten, herrscht bei diesen in den grundlegenden Gedanken und infolgedessen auch in

einer Reihe unterrichtlicher Einzelforderungen Übereinstimmung: bei beiden sind Anschaulichkeit und Interesse Eckpfeiler des Lehrgebäudes. — Einen eindringlichen Hinweis auf Comenius' immer noch nicht genügend anerkannte Verdienste bildet ein von dem Geh. Archivrat Dr. Keller veranstalteter und mit einer Einleitung versehener Neudruck eines Stücks von Herders Briefen zur Beförderung der Humanität, das eine verständnis- und liebevolle Würdigung des edlen Menschen- und Jugendfreunds zum Inhalt hat.

Ein besonders anziehender Abschnitt im Leben *Diesterwegs*, seine parlamentarische Tätigkeit, hat durch H. Rosin eine ausführliche Schilderung erfahren, bei der namentlich sein Auftreten gegen die Raumerschen Regulative in Betracht kommt. Mit jugendlichem Feuer sehen wir den 68jährigen Greis für die Schule und den Lehrerstand kämpfen, zunächst freilich ohne durchschlagenden Erfolg; immerhin hat er auf die Gestaltung des die Schule betreffenden Teils der preufsischen Verfassung einen namhaften Einfluss ausgeübt.

Die Lebensbeschreibung *Dörpfelds*, die seine Tochter Anna Carnap herausgegeben hat, ist bei ihrem ersten Erscheinen 1896 von den berufensten Vertretern des Schulwesens freudig begrüfst worden. Wiese z. B. bezeichnete dieses Werk als ein sprechendes Bild des Verstorbenen, als ein Buch, das eine Bereicherung der pädagogischen Literatur unserer Zeit bilde, ebenso inhalt- wie gehaltreich, mit einer auf diesem Gebiete bei Frauen ungewöhnlichen Sachkenntnis verfafst, in einer Darstellung, bei der Liebe und Verehrung die Hand geführt und die grofse Arbeit erleichtert habe. Das schön ausgestattete Buch wird gewifs auch bei seinem zweiten Gange den Verehrern des „Königs unter den Schulmeistern" willkommen sein.

Lebensbilder hochverdienter Vertreter des österreichischen Lehrerstands haben Prof. Pölzl und Hofrat Prof. Czuber entworfen: des Schulrats *Doublier* (1835—1902) und des Prof. *Schulz von Strafsnitzki* (1803—1852). Sehr verschieden war der Entwicklungsgang beider. Schulz, der einer angesehenen, wohlhabenden Beamtenfamilie entstammte, genofs eine sorgfältige Ausbildung und erreichte auf kürzestem Wege sein Ziel, das akademische Lehramt für mathematische Wissenschaften: er war 22jährig schon Hilfslehrer an der Wiener Universität, nach zwei Jahren ordentlicher Lehrer am Lyzeum zu Laibach; von 1834—38 wirkte er als Professor der Mathematik an der Universität Lemberg, weiterhin als Professor am Polytechnischen Institut zu Wien. Anders bei Doublier. Die Mittel zum Gymnasialstudium erlangte er zunächst durch die Wiener Barnabiten, dann durch Stundengeben; auf der Universität, die er erst 21jährig bezog, studierte er ein Jahr lang Rechtswissenschaft, dann erst Geschichte; bis er (als Professor an einer Oberrealschule zu Wien, wo er fortan verblieb,) eine feste Anstellung bekam, wurde er 33 Jahre alt. Die schriftstellerische Tätigkeit war bei Schulz weit ergiebiger als bei Doublier, auch im öffentlichen Leben ist der erstere weit mehr hervor-

Digitized by Google

getreten. Gemeinsam dagegen war beiden eine aufserordentliche Arbeitskraft, eine hervorragende Lehrgabe und eine rege Teilnahme für den Lehrerstand: Schulz war der erste Leiter des „Pädagogischen Vereins", der die wirtschaftliche, gesellschaftliche und wissenschaftliche Hebung der Volksschullehrer erstrebte, Doublier einer der Wortführer und Gründer des Vereins „Die Realschule". Auch an höherer Anerkennung fehlte es beiden nicht: Schulz wurde 1851 ausersehen, auf der Londoner Weltausstellung die Fortschritte in der Verfertigung mathemathischer Instrumente zu erkunden; Doublier erwarb sich durch seine Verdienste um zwei amtliche Erhebungen über das österreichische Realschulwesen (als erster im Amt stehender Professor einer städtischen Mittelschule) den Titel eines Schulrats.

Die Grundzüge der Erziehungslehre *Ignaz von Felbigers* unternimmt E. G. Walther gründlicher zu erforschen, als dies seither geschehen. Anschaulich tritt in der Tat in seinen Ausführungen die Eigenart dieses Schulverbesserers hervor, der in seiner Person die Schwunglosigkeit und Nüchternheit des Rationalismus mit katholischer Rechtgläubigkeit, die Vertretung der staatlichen Ansprüche auf die Schule mit der Anerkennung der kirchlichen Forderungen vereinigte. Als Begründer der Volksbildung ausgedehnter Staaten, lautet das Schlufsurteil, finde Felbiger seinesgleichen nicht in der Geschichte der Pädagogik, in Beziehung auf die Theorie aber leuchte er nur als Stern zweiter Gröfse.

Rektor *Heinitz* in Kamenz s. I A.

Herbarts Leben und Philosophie hat durch Privatdozent Dr. Kinkel eine neue Darstellung gefunden. Bei der Besprechung der Lehre des Philosophen teilt der Verfasser in jedem der sechs Abschnitte zuerst rein sachlich Herbarts Gedanken, dann als „kritische Bemerkungen" sein Urteil mit; teilweise schickt er auch einleitende Bemerkungen voraus. Das Ergebnis dieser Kritik wird in einem Schlufswort zusammengefafst: Herbarts Verstandesphilosophie sei gegenüber der Überschätzung des Willens bei Fichte u. a., des Gefühls bei Jacobi und seinen Freunden geschichtlich notwendig, aber doch auch einseitig und deshalb nicht dazu angetan gewesen, die Führung in der Philosophie zu übernehmen. — In neuer, siebenter Auflage erscheint das Werk „Herbarts pädagogische Schriften mit Herbarts Biographie, herausgegeben von Dr. Bartholomäi, neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Geh. Hofrat Dr. von Salwürk". Der vollendete erste Band enthält aufser Herbarts Leben, dem neue Züge hinzugefügt worden sind, folgende Stücke: 1. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806; 2. Umrifs pädagogischer Vorlesungen, 1835, 1841; 3. erste Vorlesungen über Pädagogik, 1802. Da auch die Anmerkungen vermehrt worden sind, ist der Band etwas umfangreicher geworden. — *Comenius* und *Herbart* s. o. *Comenius*.

Die Sammlung *Herderscher Schulreden*, die Prof. Müller 1810 unter dem Titel „Sophron" veröffentlicht hat, bildet nun auch einen Teil der

Digitized by Google

Reclamschen Bibliothek, doch hat der Herausgeber, H. Michaelis, zwei Gedächtnisreden weggelassen und dafür die Rede „von der Grazie in der Schule“ aufgenommen, durch die sich Herder in der Domschule zu Riga eingeführt hat. Auch erklärende Anmerkungen sind in mäfsiger Anzahl beigegeben.

S. R. Hirsch als Pädagoge s. unter 1c: *Die Unterrichtsanstalten der israelitischen Religionsgesellschaft in Frankfurt a. M.*

Über *Kant in Österreich vor 100 Jahren* hat sich eine Fehde zwischen den Professoren Dr. Wotke und Dr. Ortner entsponnen. Der erstere hat einen ausführlichen Bericht über eine Sitzung der k. k. Studienrevisions-Hofkommission mitgeteilt, in der die Frage erörtert wurde, ob die Kantische Philosophie auf erbländischen Universitäten eingeführt werden könne. Dabei wurde der eigentümliche Antrag gestellt, einen Professor für die Kantische Philosophie anzustellen, der aber kein Gehalt beziehen, sondern auf die Honorare der sich freiwillig einfindenden Schüler angewiesen sein solle. Das Ergebnis war, dafs die Kantische Philosophie einem aufserordentlichen philosophischen Lehrkurs zugewiesen wurde, der für diejenigen Studenten eingerichtet werden sollte, die sich die Philosophie zum Spezialstudium erkiesen würden, aber nicht ins Leben trat. Diese Verhandlung, meint Wotke, beweise deutlich die Unrichtigkeit der Behauptung, dafs Kant der österreichischen Regierung staatsgefährlich erschienen sei. Ihm tritt Ortner entgegen, der in dieser Verhandlung vielmehr ein bezeichnendes Beispiel erblickt, wie man es damals in Österreich angegriffen habe, um einen unbequemen Geisteshelden einzusargen und unschädlich zu machen; auch führt er Zeugen dafür an, dafs die Verkündigung der Lehre Kants damals ein genügender Grund zur Absetzung eines höheren Lehrers war.

Einen Einblick in die Eigenart der Bremischen Domschule gegen Ende des 18. Jahrhunderts eröffnen O.-L. Dr. Lüdeckes Mitteilungen *Aus Heinrich Kunhardts Leben*. Kunhardt, der Sohn sehr armer Eltern, erlangte seine Ausbildung unter den gröfsten Entbehrungen an der genannten Schule und der Universität zu Helmstedt; 1799—1838 wirkte er als Lehrer am Katharineum zu Lübeck; durch eine vielseitige schriftstellerische Tätigkeit machte er sich in weiteren Kreisen bekannt. Auch eine Selbstbiographie ist von ihm vorhanden, die die Verhältnisse der Domschule in Bremen ausführlich schildert. Sie waren nach seinem Urteile nicht befriedigend, in Einem aber wurde Grofses geleistet: in den Disputierübungen, über die er sehr eingehende Mitteilungen macht. Auch der Geschichtschreiber Heeren rühmt von diesen, durch sie sei Klarheit in seine Ideen und Flufs in seine Rede gekommen. Von einem der Domschule aufgesetzten halb akademischen „Athenäum“ erfahren wir, dafs seine Erfolge sehr gering waren, weshalb die Lehrer strebsame Schüler wie Kunhardt veranlafsten, lieber ein weiteres Jahr in der Prima der Domschule zu bleiben. Vgl. auch Jb. XIV, 9 Z. 13 v. u.

Digitized by Google

Ein Blatt dankbarer Erinnerung hat Prof. Dr. Sickenberger dem 1902 zurückgetretenen bayerischen Kultusminister *von Landmann* gewidmet. Besonders gerühmt wird dessen lebhafte Teilnahme für das Gedeihen des Realschulwesens. Unter ihm wurde insbesondere die Erweiterung der Berechtigungen der Realgymnasien wenigstens gefördert, das gemeinderätliche Vorschlagrecht beseitigt, die gleichmäfsige Beförderung der Realmit den Gymnasiallehrern bewilligt und die Zahl der realistischen Professuren um mehr als 100 vermehrt.

Justus Möser spricht sich, namentlich in seinen Patriotischen Phantasien, vielfach über Fragen der Erziehung und des Unterrichts aus, wozu ihn seine Bekanntschaft mit den bedeutendsten französischen, englischen und deutschen Erziehern befähigte; eine planmäfsige Zusammenstellung seiner Gedanken hat er jedoch nicht gegeben. Dieser Aufgabe haben sich die O.-L. Dr. Müller und Dr. Hofmann unterzogen; der letztere gedenkt in einer weiteren Arbeit den Einfluſs nachzuweisen, den Mösers Vorschläge auf die Folgezeit gehabt haben. Beider Arbeit hat sich ohne Frage gelohnt: obgleich Möser die Ansichten der Aufklärer im allgemeinen teilt, weicht er doch in wichtigen Stücken von ihnen ab. Er verwirft z. B. den Deismus, da dieser nicht wie die christliche Religion den Bedürfnissen der Menschen in Glück und Unglück zu statten komme, und befürwortet im Gegensatz zu der theoretisch-rationalistischen Erziehung eine praktische, auf gesunden Menschenverstand gegründete Erziehung; auch spottet er über den von Rousseau und den Philanthropen eingeführten „neuen Ton", daſs man mit dem Kind immer fein säuberlich verfahren müsse. Mit manchen seiner Forderungen nähert er sich Herrn von Rochow und Pestalozzi.

Eine prächtige Gelehrtengestalt des 16. Jahrhunderts ist *Joannes Muslerus* (Muschler), geboren 1501 oder 1502 in Öttingen als Sohn eines armen Schusters, 1525—35 Rektor der Nikolaischule in Leipzig und Lehrer an der Universität, dann 9 Jahre zur Erweiterung seiner juristischen Kenntnisse in Padua, endlich, von 1548 bis zu seinem Tode 1555, wieder in Leipzig. Denkwürdige Mitteilungen über seine erste Leipziger Zeit und seinen italienischen Aufenthalt erhalten wir von Liz. Dr. Clemen. Unerhört war schon die Vereinigung der Ehrenämter eines Dekans, Vizekanzlers und Rektors einer Universität mit einem Schulamt, die ihm zu Teil geworden ist, nicht minder aber seine Lehr- und Erziehungsweise, durch die er an seiner Schule glänzende Erfolge erzielte. Wie die späteren Philanthropen hielt er es für die Hauptaufgabe des Lehrers, Freude am Lernen zu erwecken und dieses zu erleichtern, weshalb er alle Körperstrafen verbannte und den Ehrgeiz durch eine scharfsinnig erdachte Stufenfolge von Belohnungen zu wecken und zu steigern suchte. Seinem in Venedig gedruckten Hauptwerk, einer Sammlung von Abhandlungen über die Erziehung, Reden, Gutachten und Briefen, verschafften seine italienischen Neider dadurch grofse Berühmtheit, daſs sie

Digitized by Google

ihm einen Prozefs wegen Ketzerei anhängten, der aber mit seiner Freisprechung und der Privilegierung des Buchs gegen Nachdruck endigte.

Perthes und *Comenius* s. o. *Comenius.*

Dem Gedächtnis Prof. Dr. *Erwin Rohdes* (s. Jb. XIII, 25) sind zwei weitere gelehrte Arbeiten gewidmet worden. Sein Amtsnachfolger in Tübingen, Prof. Dr. Crusius, hat ein umfangreiches Werk verfafst, das auf Grund persönlicher Bekanntschaft und vorzüglicher Hilfsmittel mit besonnenem Urteil und feinem Gefühl nicht nur die Wandlungen verfolgt, die in der wissenschaftlichen Anschauung des Verstorbenen vor sich gegangen sind und ihn von der „ästhetischen und absoluten Schätzung des Altertums" allmählich zu der „historischen und relativen" geführt hat, sondern auch sein Innenleben und seine persönlichen Beziehungen, insbesondere zu dem Philosophen Nietzsche beleuchtet. — Im Anschlufs an dieses Buch ist von Prof. Dr. Immisch die geistige Entwicklung Rohdes einer eingehenden Betrachtung unterzogen und namentlich das mögliche Mifsverständnis abgewiesen worden, als befinde sich eine förmliche Kluft zwischen Rohdes früheren und späteren Ansichten; er sei dabei geblieben, dafs eine wirkliche Wertschätzung der antiken Kultur die richtige Grundlage der philologischen Studien sei.

Schulz von Strafsnitzki s. o. *Doublier.*

An den Vater der römischen Altertumskunde und -pflege in Württemberg, *Simon Studion,* Präzeptor in Marbach 1572—1605, erinnert Dr. Mettler durch Mitteilung einiger Proben seiner Inschriftendeutung, die in erfreulicher Weise zeigen, wie weit wir es seither darin gebracht haben.

Anhang zu II und III.

Ausländische Schulgeschichte.

Das *französische Baccalaureat* bildet den Gegenstand einer geschichtlichen Untersuchung von O.-L. Kohler. Eine Reihe von Wandlungen hat diese aus dem Magisterium der mittelalterlichen Universitäten hervorgegangene Einrichtung in Frankreich erfahren, seit sie, nach vorübergehender Aufhebung durch die erste Republik, 1808 wiederhergestellt worden ist. Die immer weitergehende Berücksichtigung der realistischen Fächer führte zunächst zu einer fortwährenden Erschwerung der Prüfung, dann, seit 1874, zur Unterscheidung verschiedener Arten des Baccalaureats; gegenwärtig sind es ihrer vier, je nachdem der Prüfling Latein und Griechisch, Latein und neuere Sprachen, Latein und „Wissenschaften" oder „Wissenschaften" und neuere Sprachen studiert hat; die Berechtigungen sind für alle Arten des Baccalaureats dieselben. — Eine willkommene Ergänzung der Kohlerschen Arbeit bildet O.-L. Dr. Henzes Aufsatz „Die neuen Lehrpläne der französischen höheren Knabenschulen", der ebenfalls die früheren Verordnungen berücksichtigt und die gegenwärtigen Einrichtungen eingehender beschreibt.

Auch in den *Vereinigten Staaten von Amerika* bildet das Baccalaureat den Abschlufs der *höheren Schulen:* deren Wandlungen im letzten Jahrhundert beschreibt eine inhaltreiche Abhandlung von Prof. Dr. Sihler. Der Unterbau, den der Berichterstatter übrigens nicht für mustergültig hält, ist allerdings verschieden: der junge Amerikaner besucht gegenwärtig bis zum 14. Jahre eine Elementarschule (Grammar School), bis zum 18. eine Secondary School, auch Academy genannt (eine städtische High School, eine Stiftungsschule oder eine Privatanstalt), wo ihm Gelegenheit geboten wird, Latein und Griechisch zu lernen. In den Schulen der dritten Stufe, den ebenfalls vierklassigen Colleges, einem Mittelding zwischen Obergymnasium und Universität, ist (wie in Frankreich) an die Stelle der früheren Einheit des Lehrplans eine immer weitergehende Gablung getreten. Im einzelnen ist jedem Kolleg völlige Freiheit gelassen; an der Neu-Yorker Universität ist man zur Einrichtung von acht Abteilungen fortgeschritten: Classical, Classical-Scientific, Languages and Literature, Historical-Political, Philosophical-Political, Natural-Science, Exact Science, Medical-Preparatory. Sehr erfreulich ist der eingehende Nachweis, dafs die Zahl namhafter Vertreter der klassischen Wissenschaften fortwährend zunimmt und ebenso die Zahl der Lateinisch und Griechisch lernenden Schüler. Genaue Zahlen liegen vor für das Jahrzehnt 1889/98: im ersten Jahre lernten von den Sekundärschülern 33,62 % Lateinisch und 4,32 % Griechisch, im letzten Lateinisch 49,44 %, Griechisch 4,5 %. Die Teilnahme von Mädchen am altklassischen Unterricht ist sehr lebhaft, teilweise zwei- bis dreimal stärker als vonseiten der Knaben. — Übereinstimmend damit beurkundet J. Ziegler, dafs die *Mädchenhochschulen* (= Mädchengymnasien) seit ihrem Aufkommen (1865) fortwährend an Zahl und Besuch zunehmen, und dafs zum Eintritt vielfach nur das Verlangen nach höherer Bildung, nicht die Rücksicht auf einen bestimmten Beruf den Beweggrund bilde. Für die Entwicklung dieser Hochschulen ist das Bestreben mafsgebend, den Anstalten für männliche Bildung ebenbürtig zu sein.

IV. Werke allgemeinen Inhalts.

Mit der *Jugendfürsorge in der römischen Kaiserzeit* beschäftigt sich Geh. Regierungsrat Dr. Müller. Es ist in seiner Schrift allerdings bis gegen das Ende nur von Unterstützungsbeiträgen aus staatlichen, städtischen und privaten Mitteln die Rede; doch sind auch diese Mitteilungen für uns von Bedeutung, da die Verwaltung der bezüglichen Stiftungen nach denselben Grundsätzen erfolgte wie die der Stiftungen für höhere Schulen; eine solche liefert dem Verfasser sogar ein Beispiel besonders ängstlicher Sicherung des Stiftungsvermögens. Die Notwendigkeit, auch für die Erziehung der armen Kinder zu sorgen ergab sich erst im 6. Jahrhundert mit der Errichtung von Waisenhäusern.

In sechster Auflage liegen vor Schulrat Dr. Funkes *Grundzüge der Pädagogik,* ein anregendes und bei aller Kürze doch inhaltreiches Buch. Der katholische Standpunkt des Verfassers macht sich namentlich im 3. Abschnitt geltend, wo u. a. — gewifs unnatürlich — „das Konzil von Trient", „einzelne katholische Schulmänner (Vives, Canisius usw.)" „neue Schulorden (die Jesuiten usw.)" vor die Reformatoren gestellt sind und gesagt wird, Melanchthon habe wie sein Freund Luther nur die gelehrte Schule gekannt.

Der vorliegende 27. Band der *Monumenta Germaniae Paedagogica* bearbeitet von Lic. Dr. Diehl, beschäftigt sich mit den höheren Schulen der Landgrafschaft *Hessen-Darmstadt* und enthält die Texte a) von Schulordnungen, Prüfungszeugnissen, Besoldungsnoten und anderen schulgeschichtlich interessanten Aktenstücken hessen-darmstädtischer Ortschaften aus der Zeit von 1567 bis 1803, b) von Schulordnungen mehrerer Ortschaften vor ihrer Einverleibung in Hessen-Darmstadt; Erläuterungen zu den einzelnen Aktenstücken und die zusammenfassende Darstellung wird der nächste Band bringen. Viel Beachtenswertes ist in den mitgeteilten Urkunden zu finden; besonders genau, auch durch Mitteilung ausführlicher Stundenpläne, werden wir über die Verhältnisse des Pädagogiums zu Marburg, der Pädagogien und Stadtschulen zu Darmstadt und Gieſsen unterrichtet. Die Zeugnisse der Kandidaten enthalten Berichte über die mit ihnen angestellten Prüfungen, die teilweise sehr ausführlich, mit Angabe der Fragen und Antworten, abgefafst sind und uns so über die gestellten Anforderungen genau unterrichten. Auch an ergötzlichen Zügen fehlt es nicht, wenn z. B. 1740 der Schreibmeister Menzzer am Darmstädter Pädagogium seinen Bericht mit den Worten schliefst: „Summa 65 Schüler, aufser welche ich vergessen aufzuschreiben und zum Teil nicht einmal kenne", oder wenn bei zwei Examenschmäusen in Nidda 1764 und 1766 trotz den schlechten Zeiten das eine Mal um 1 fl. 8 Albus (2 M. 80 Pf.) in 3 Gängen 15 Gerichte, das andere Mal um 27 Albus (2 M. 70 Pf.) 8 Gerichte aufgetragen wurden.

II

Schulverfassung

L. Viereck.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

Ein beachtenswertes Bekenntnis hat nach SwS. der Professor der klassischen Philologie, Fr. Blafs, über den *Stand der klassischen Studien in der Gegenwart* abgegeben. „Die erste Ursache (der geringen Geltung der klassischen Studien)," sagt er, „ist in der Wissenschaft zu suchen, nicht bei dem Gymnasium und dem Unterricht. Was man immer dem Gymnasium und seinen Lehrern mit Grund vorwerfen kann: auf der Universität ist es diesen vorgemacht worden." Spät kommt sie, doch sie kommt, diese Erkenntnis und dies Bekenntnis.

Als eine Bekenntnisschrift darf man Sybels *Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache* bezeichnen. Hier spricht ein Mann, der im humanistischen Unterricht die Grundlagen zu seiner harmonischen Bildung erhalten hat, über die Aufgaben des neuen Gymnasiums und zwar nicht vom grünen Tische aus, sondern auf Grund reicher Erfahrung. Der Grundgedanke, der sich wie ein roter Faden durch die Ausführungen zieht, ist der, dafs das Schulschiff nicht durch das verwirrende Viele vom Kurs abgetrieben werde, dafs er Einheit und auch Einfachheit behalte; dazu gehöre organische Gliederung, Unterordnung des einzelnen unter das Hauptziel. Die humanistische Bildung ist ihm das Ziel. Sie ist nicht blofs materiell, insofern sie dem Schüler aus der Natur und der Geschichte wissenswerte Tatsachen mitteilt, sondern sie ist auch formal, insofern sie ästhetisch, logisch und ethisch erzieht: ästhetisch in der Lektüre der Klassiker; logisch vorzüglich durch die grammatische und mathematische Schulung; endlich ethisch mittelbar durch die geschichtliche Belehrung, unmittelbar durch Erziehung zur Arbeit und durch die Arbeit zur Freiheit. Unter der Überschrift: „Wichtige Nebensachen" behandelt er Kleidung und Frühstück, Spielen und Turnen, Singen, Zeichnen und Schreiben, Französisch und Englisch, unter der Überschrift: „Die Sache"

Digitized by Google

Griechisch und Latein, Deutsch und Geschichte, Naturkunde und Mathematik, Religion und Philosophie. Beim Spiel befürwortet er besonders das Ballspiel, verdammt aber mit Recht jeden Sport. „Rudern ist gut, aber Regatten sind vom Übel.“ Beim Schreiben sieht er eine am leichtesten abzustellende Überlastung in der zweierlei Schrift und tritt mit Entschiedenheit für die Lateinschrift ein. Französisch und Englisch sollen im wesentlichen auf eine gewisse Fertigkeit im praktischen Gebrauch beschränkt werden. Der wichtigste Vorschlag, den bisherigen Gymnasialbetrieb zu verbessern, ist, statt des Lateins dem Griechischen den ersten Platz einzuräumen; dies soll schon in Sexta anfangen und Homer an den Anfang der Lektüre gestellt werden. Von dem bildenden Wert der lateinischen Grammatik denkt er nur gering. Er verwirft die Forderung, dafs der ganze Unterricht auf das Deutsche zuzuspitzen sei, und will die Übersetzungen aus den Fremdsprachen nicht in den Dienst des Deutschen gestellt wissen. „Den Cicero in das sogenannte gute Deutsch übersetzen lassen, heifst, die Schüler zu ciceronianischem Deutsch unmittelbar anleiten; das wollen wir doch nicht.“ Philosophische Propädeutik ist nötig; aber besondere Stunden dafür anzusetzen, ist zu widerraten. Kann man dem Verf. auch häufig nicht zustimmen, seine Ausführungen lesen sich doch gut, weil er frisch und lebendig zu schreiben versteht.

Den Beitrag, den Cauer 1900 im Jahresbericht seiner Anstalt zur Beantwortung der Frage: Wie dient das Gymnasium dem Leben? (vgl. Jb. XV, 15) veröffentlichte, hat er jetzt, vielfach erweitert und vertieft, als *Palaestra vitae* erscheinen lassen. Unter voller Beherrschung eines reichen Wissenstoffes will er beweisen, dafs die Erziehung durch Griechen und Römer den jugendlichen Geist nicht von der uns umgebenden Welt ablenkt, sondern tüchtig machen hilft, sie zu begreifen, um dereinst in ihr zu wirken. Nicht dadurch sollen wir unsere Schüler mit der Gesamtheit menschlicher Kräfte und Betätigungen bekannt machen, dafs wir Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaften bis zur Vollständigkeit vortragen, weiter Wirtschaftslehre, Kunstgeschichte, Politik unter die Lehrfächer des Gymnasiums aufnehmen, sondern indem wir innerhalb des philosophischen Unterrichts die erdkundlichen, wirtschaftlichen und politischen Elemente verfolgen und das Leben der Griechen und Römer, die vor anderen die Erzieher des Menschengeschlechts gewesen sind, in seiner Gesamtheit zu erfassen suchen. Eine solche Beschäftigung mit den Alten soll dazu verhelfen, immer aufs neue die Kluft zwischen den Dingen und den Gedanken zu überbrücken. Das zu erreichen, sei kein Vertreter des Altertums besser als Homer geeignet, auf den Verf. sich in seinen Darlegungen ganz besonders bezieht. In den einzelnen Abschnitten handelt er über exakte Wissenschaft, über Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftliches, Staat und Politik, Geschichte, Geschichtschreiber und Kunst. In der beständigen Auseinandersetzung zwischen einer neuen Denkweise und einer längst vergangenen Gedankenwelt wachse die Fähigkeit, Übereinstimmendes und Unterschiede und damit das Bleibende, Wesentliche

Digitized by Google

und das Wechselnde, Zufällige in den Dingen zu erkennen. Ein unendlicher Kampf sei es, den die Unvollkommenheiten des irdischen Daseins der Menschheit auferlegen; wer aber mit Bewufstsein in ihm seinen Mann stehe, werde dadurch zum Manne. Und zu solcher bewufsten Teilnahme am Ringen der Menschheit könne das Altertum nur stärken. — Kann man auch ernstlich zweifeln, ob eine solche tiefe Beschäftigung mit den Alten heute noch auf unsern Gymnasien möglich ist, kann man auch den berechtigten Einwand erheben, dafs das Bild vielfach der Wirklichkeit nicht entspreche, ein hoher didaktischer Wert für den Gymnasialunterricht wohnt Cauers Darlegung jedenfalls inne.

In seiner *Geschichtlichen Kritik des höheren Schulwesens* betrachtet Dittrich zuerst die geschichtliche Entwicklung der höheren Unterrichtsanstalten von der Zeit ihres Entstehens an und findet dann in einer Schilderung des Kampfes zwischen Formal- und Realprinzip, dafs Gymnasium und Realschule letzteres vertreten und auch vertreten können, dafs in der Methode nicht der wesentliche Unterschied liege, sondern in den Unterrichtsfächern. Von diesen will er für das Gymnasium die Mathematik und das Französische, für das Realgymnasium das Latein ausgeschieden wissen. Ein ausführlicher Lehrplan soll die Neuordnung des höheren Schulwesens, wie er sie sich denkt, veranschaulichen. Berechtigungen hält er nicht für notwendig, um eine Betätigung gröfserer individueller Freiheit zu ermöglichen. Die meisten Ausführungen berücksichtigen zu wenig die tatsächlichen Verhältnisse, als dafs sie in absehbarer Zeit auf Umsetzung in die Wirklichkeit rechnen können.

Auch Grävell müfste unser höheres Schulwesen vollständig auf den Kopf stellen, wenn sich seine recht eigenartigen Reformgedanken verwirklichen sollen, die er in PA. in seinen *Zwölf Leitsätzen zur Reform der höheren Schulen* veröffentlicht hat. Diese müssen eine gemeinsame Grundlage haben, damit Schüler von einer Schulart zur anderen übergehen können, bevor sie sich endgültig für einen Lebensberuf entschieden haben. Diese gemeinsame Grundlage soll in den unteren Klassen die Beschäftigung mit der den Schülern zunächst liegenden Welt, also vor allem die Erziehung zur Anschauung durch Naturbetrachtung, Heimatskunde und Zeichnen bilden. Als erste Fremdsprache soll in IV Englisch und zwar nach dem neuen System möglichst ohne Deutsch eingeführt werden. Im Gymnasium soll in U III Griechisch, in O III Latein hinzukommen, das aber nur bis O II zu betreiben ist. In Prima wird Französisch eingehend gelehrt, aber nur Lektüre. Realgymnasium und Oberrealschule nehmen in U III statt des Griechischen einen Unterricht in der Bürgerkunde auf, in O III Französisch, in Prima Latein, aber nur das mittelalterliche und das Kirchenlatein. Die Oberrealschule beginnt in O III mit dem Französischen. Den oberen Klassen werden dann je nach der provinziellen Lage der Anstalt Sprachen als wahlfreier Unterrichtsgegenstand zugewiesen, z. B. den westlichen Provinzen Holländisch, den Ostprovinzen Russisch; Bayern und Hessen sollen das Italienische, Provinz

Digitized by Google

Brandenburg, Braunschweig, Altenburg, Provinz Sachsen und Lippe das Altenglische lehren usw. Alle drei Schularten sind völlig gleichzustellen. Nachprüfungen gibt es nicht. Die Reifeprüfung ist die einzige Prüfung. Drei schriftliche Arbeiten sind zu liefern: eine philosophische, eine literarische und eine geschichtliche. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf alle Fächer der Prima. Für den Religionsunterricht in den oberen Klassen, den die Kirche übernimmt, tritt ein Moralunterricht ein, an den sich in Prima eine Darstellung der Metaphysik schliefst. Die Geschichte ist vom Standpunkt der Rassentheorie zu erteilen. Naturkunde wird nicht nach dem Buche, sondern möglichst in der Natur selbst betrieben. Mathematik ist im Gymnasium auf Rechenunterricht bis U III zu beschränken; sie gehört in die Realgymnasien und Oberrealschulen. Philosophische Propädeutik soll wie in Frankreich, also besonders Logik und Psychologie, betrieben werden. Die Kunst als Leibeskunst, Gesang- und Handfertigkeitsunterricht sind besonders zu pflegen. Nicht eine einseitige Ausbildung des Verstandes oder gar des Gedächtnisses ist das Ideal der Schule, sondern die harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte, so dafs der junge Mann beim Verlassen der Schule gesund an Seele und Leib das Ideal des Ariers darstellt, des durch die Gesittung aller arischen Völker vervollkommneten Germanen.

Den Jb. XVI, 20 angezeigten *Kernfragen des höheren Unterrichts* hat Weifsenfels eine neue Sammlung pädagogischer Aufsätze folgen lassen, die auch dann, wenn ihr Gegenstand nebensächlicher Art zu sein scheint, den Zug zum Kernhaften erkennen lassen, auf den Kern hinzielen und Fragen von dauernder Teilnahme behandeln. Unsere Zustimmung findet auch der Satz des Vorwortes: „Die gröfste Gefahr droht unsern höheren Schulen von seiten des Nebensächlichen, das fortwährend in breitem Strome herangeflutet kommt und die Aufmerksamkeit von dem in erster Linie Wichtigen ablenkt.“ Als eifriger Freund der alten Sprachen und Literaturen hebt er ihren Bildungsgehalt mit Nachdruck hervor und zeigt an Beispielen, dafs alles Unterrichten den Weg zum Philosophischen nehmen müsse. Doch läfst dieser Standpunkt ihn gar zu gering von dem Werte der Naturwissenschaften für die allgemeine Bildung urteilen. In den ersten vier gröfseren Aufsätzen: „Das Inkommensurabele des Unterrichtsproblems; die Philosophie auf dem Gymnasium; der Bildungswert der Poesie; die philosophischen Elemente unserer klassischen Literaturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule“ werden wichtige Fragen der Pädagogik behandelt. Beachtenswerte Bemerkungen macht er über den Beruf des Lehrers und seine Schwierigkeiten, aber auch über seine Lichtseiten. Die Schule soll nicht nur für das Leben erziehen, sondern auch gegen das Leben. „Gegen die flach, dumm und schlecht machenden Kräfte, die auf der Oberfläche des Lebens ihr Reich aufgeschlagen haben, soll sie vielmehr im voraus eine Art von Immunität verleihen.“ Er bedauert es, dafs die deutsche Schule in der philosophischen Propädeutik hinter den Schulen anderer Länder zurückstehe. Angenehm berühren

seine Ausführungen über den Bildungswert der Dichtkunst. Über das, was aus Lessing, Herder, Goethe und Schiller zu gewinnen ist, wird Vortreffliches gesagt. „Der erzieherische und bildende Wert von Lessings Schriften liegt eben darin, dafs er allen seinen Problemen mit der Klarheit und Frische eines lebhaften, denkkräftigen Geistes, mit der rücksichtslosen Offenheit eines wahrheitsliebenden, seiner Vorzüge bewufsten, aber von Eitelkeit durchaus freien Mannes erörtert.“ In der Würdigung Goethes und Schillers für den Unterricht und die Erziehung unserer Jugend stimmen wir ganz mit ihm überein. Ob aber Herders reiche Gedankenwelt für unsere Jugend heute so fruchtbar gemacht werden kann, wie W. empfiehlt, dürfte bei der Fülle des zu bewältigenden, sonstigen deutschen Unterrichtsstoffes zweifelhaft sein. Die folgenden Aufsätze behandeln die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule, Ciceros Briefe als Schullesestoff — sie sind keine Lektüre für die Schule, noch überhaupt für die Jugend —; die Synonymik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen; über Ziel, Auswahl und Einrichtung der Horazlektüre; die Urbanität; die Sermonen des Horaz mit besonderer Berücksichtigung seiner Epistula ad Pisones.

Die Gleichberechtigung der drei neunstufigen Anstalten, soweit sie gegenwärtig besteht, ist nicht ohne Widerspruch erreicht worden. Namentlich hat der Staat, der gar keine Oberrealschulen besitzt, und dessen Unterrichtsverwaltung deshalb auch nicht aus eigener Erfahrung und Beobachtung über die Leistungen dieser Schulen urteilen konnte, hat Bayern der Zulassung der Oberrealschul-Abiturienten zum medizinischen Studium am nachdrücklichsten widersprochen. Grofs ist auch der Widerstand gewesen, der der preufsischen Unterrichtsverwaltung in den Verhandlungen über die Zulassung zum Rechtsstudium entgegengesetzt worden ist. Von den Ursachen solcher Gegnerschaft dürften die meisten auf Unkenntnis der Oberrealschulen, ihrer Einrichtungen und Lehrziele zurückzuführen sein. Deshalb unternimmt es Quossek in seinem Aufsatz *Die Oberrealschulen und das Universitätsstudium* in MhS., sich ausführlich über das Wesen und die Ziele der Oberrealschulen auszusprechen.

Er sieht die Abneigung der humanistisch Gebildeten gegen die Oberrealschule darin, dafs sie die Allgemeinbildung, die diese Anstalten vermitteln, für minderwertig halten, weil sie gleich den früheren Provinzial-Gewerbeschulen nur eine hauptsächlich auf Mathematik und Zeichnen aufgebaute Fachbildung übermitteln, und weist zunächst darauf hin, dafs gerade in den allgemein bildenden Lehrgegenständen, Religion, Geschichte und Deutsch, allen drei Schularten die gleichen Lehrziele gesteckt seien, dafs aber die Oberrealschule am ehesten diese Ziele erreiche, weil sie für Deutsch über 34 Wochenstunden gegenüber 28 des Realgymnasiums und 26 des Gymnasiums verfüge, weil sie für Geschichte eine Wochenstunde mehr habe als die beiden andern Anstalten, vor allem aber auf der Oberstufe die drei Wochenstunden uneingeschränkt für Geschichte verwerten

könne, während die Lateinschulen für erdkundliche Wiederholungen in den drei oberen Klassen dem geschichtlichen Unterricht eine Reihe von Stunden entziehen müfsten. Anders liege es mit den alten Sprachen. Aber die Wertschätzung des Lateins als Bildungsstoff sei heute erheblich gesunken, und die preufsische Unterrichtsverwaltung habe jedenfalls die Auffassung, dafs Latein nicht notwendig die Grundlage allgemeiner Bildung zu sein brauche, und dafs es sehr wohl zu den Fachkenntnissen gerechnet werden könne, deren Erwerbung dem Privatstudium zu überlassen sei. Der Inhalt der lateinischen Schulschriftsteller sei für wahre Geistesbildung belanglos. Hinsichtlich des Griechischen müsse auf die Tatsache hingewiesen werden, dafs die Oberrealschüler in den mittleren und oberen Klassen den Homer und Sophokles mit grofser Lust und vielem Verständnis lesen, mit mehr Verständnis vielleicht, als wenn ihre Aufmerksamkeit von dem Inhalte durch die grofsen Schwierigkeiten, die die Form doch biete, abgelenkt werde.

Auf den lateinlosen Anstalten weisen die neuen Lehrpläne dem Französischen für die grammatische Schulung dieselbe Aufgabe zu, wie auf den Lateinschulen dem Lateinischen. Sei auch ohne weiteres zuzugeben, dafs die lateinische Formlehre für diesen Zweck einen Vorzug habe, so zeigen doch auf der anderen Seite die neuen Fremdsprachen in der Schriftstellerlektüre Vorzüge, die wirklich ausgenützt und zur geistigen Durchbildung der Schüler verwendet werden müfsten. Die Erschliefsung der neusprachlichen Schriftsteller stelle nach Form und Inhalt hohe Anforderungen an die Arbeitskraft des Schülers, und diejenigen, welche die Arbeit befriedigend geleistet hätten, dürften auch als hinreichend befähigt angesehen werden, die Forderungen zu erfüllen, die akademische Studien stellten. Es sei nicht zu billigen, dafs die Lehrpläne beiden Realanstalten die gleichen Forderungen in den Neusprachen vorschrieben, vielmehr sei, um falschen Folgerungen vorzubeugen, zu verlangen, dafs bei einer Neubearbeitung der Lehrpläne der Unterschied in den Forderungen auch bei der Festsetzung der Lehraufgaben scharf hervorgehoben werde. Das gelte auch ganz besonders für Mathematik und Naturwissenschaften, da in beiden Lehrgegenständen die Oberrealschule, weil sie für sie eine gröfsere Stundenzahl zur Verfügung hätte, den Lehrstoff nicht nur gründlicher durcharbeiten könne als das Realgymnasium und vor allem das Gymnasium, sondern die Schüler auch noch in Zweige der Mathematik einführe, die der Gymnasiast erst auf der Hochschule kennen lerne, in den Naturwissenschaften, die 36 Wochenstunden hätten, erheblich mehr leiste als das Realgymnasium, das 29 Stunden, und besonders als das Gymnasium, das gar nur 18 Stunden für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht aufweise. Leider werde dieser in seiner Bedeutung für die Allgemeinbildung zu gering eingeschätzt; er leiste darin, wie das ja auch aus den methodischen Bemerkungen erhelle, mehr als jeder Sprachunterricht, und es sei demnach nur billig, dies anzuerkennen und das Mehr an allgemeiner Bildung, das aus jenem Unterricht gewonnen werde,

dem Oberrealschüler auf ein etwaiges Weniger im Sprachunterricht voll anzurechnen.

Aber an solcher Folgerichtigkeit fehle es eben. Das beweise der Widerstand gegen die Zulassung der Oberrealschul-Abiturienten zum medizinischen Studium. Denn die in aller Hast angeeigneten Kenntnisse für die Nachprüfung im Latein könnten doch niemals als Nachweis einer besseren Allgemeinbildung als die bis dahin erworbene angesehen werden. Jener Mangel an Folgerichtigkeit zeige sich aber noch stärker, wenn man bedenke, dafs demselben Oberrealschul-Abiturienten, dem vom Reiche die ausreichende Vorbildung zum medizinischen Studium abgesprochen werde, in Preufsen bedingungslos der Zugang zum Studium der alten Sprachen und, wenn auch mit einigen Hindernissen, zum Studium der Rechtswissenschaft gestattet sei. Die Zeit werde sicher hierin Wandel schaffen.

Inzwischen sei an Oberrealschulen der Wunsch nach lateinischen Nebenkursen entstanden, damit der Schüler gleich nach dem Bestehen der Reifeprüfung die für die Zulassung zum medizinischen Studium noch erforderliche Nachprüfung ablegen oder, falls das Recht als Studium gewählt sei, sogleich an den für die Realabiturienten eingerichteten Vorkursen auf den Hochschulen teilnehmen könne. Dieser Einrichtung stünden die Bedenken entgegen, dafs der Oberrealschüler, wenn er an allen Unterrichtsgegenständen teilnähme, bereits auf 38 Wochenstunden käme. Wer nun am Latein teilnehmen wolle, müsse durch Beschränkung der sonst verbindlichen Fächer Erleichterung erhalten. Die Unterrichtsverwaltung habe jedenfalls gegen die Einführung solchen wahlfreien Lateinunterrichts Bedenken gehegt. Diese müsse man achten, aber verlangen, dafs alle Hindernisse für den Oberrealschüler beseitigt würden. Die unbedingte Zulassung zur Universität würde keineswegs die Zahl der akademisch Gebildeten vermehren, vielmehr werde eine bessere Verteilung der Schüler eintreten, nachdem, wie alsdann sicher geschehen werde, namentlich in kleineren Städten statt der Gymnasien lateinlose Anstalten eingerichtet seien. Endlich tritt Verf. mit Recht der Ansicht nachdrücklichst entgegen, dafs das Reifezeugnis auf einer Oberrealschule leichter zu erlangen sei als auf dem Gymnasium.

Ausgehend von dem richtigen Gedanken, dafs nicht die Beschäftigung mit griechischen und lateinischen Stoffen für das Mafs der Allgemeinbildung mafsgebend sei, sondern die auf diese gerichtete Art des Lehrziels, dieses aber die gleichmäfsige Ausbildung der menschlichen Geisteskräfte schlechthin sei, dafs der Humanismus nach den Lehrplänen wesentlich ethisch sei, wendet Rust sich in MhS. gegen die beherrschende Stellung des französischen Unterrichts in der Oberrealschule, weil seine Literatur zu wenig sittlichen Charakter besitze. Dieser finde sich dagegen im Englischen. Damit die Oberrealschule mehr als humanistische Bildungsanstalt erscheine, müsse sie das Hauptgewicht des neusprachlichen Unterrichts auf das Englische legen und mit ihm schon in der untersten

Klasse beginnen. Auch der deutsche Unterricht müsse sich eine Änderung gefallen lassen. Deutsch und Altertum störten sich hier. Letzteres müsse ausgeschieden werden; erst dann erlange die Oberrealschule die wahrhaft selbständige Stellung. Seien alsdann die Wege auch völlig verschieden, so sei doch das Ziel für gymnasiale und realistische Anstalten dasselbe. Zwischen dem Grundsatz der Gleichberechtigung, der freie Entwicklung, Selbständigkeit, Trennung der höheren Schulen bedinge, und der Form der Lehrpläne, die trotz der so verschiedenartigen Unterrichtsfächer eine gewisse Einheit zu bewahren suchten, müsse ein Ausgleich angebahnt werden; mit der Festsetzung der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Oberrealschule sei erst die Grundlage einer eigentümlichen Gestaltung geschaffen, der Ausbau dieser eigentümlichen Form sei Aufgabe des gegenwärtigen Jahrhunderts, wie die Entwicklung des Gymnasiums die pädagogische Aufgabe des vergangenen gewesen sei.

Unter Zugrundelegung der Klassen, nicht der Fächer bietet Gille in ZfS. Ausführungen zum *Lehrplan der Realschule*. Durch solche Anordnung wird die innere Gliederung des Baues, das Ineinandergreifen seiner Teile und der geistige Zustand jedes Querschnitts, d. h. jedes Alters, besser erkannt. Er legt Plan D', die sogenannte „andere Form", zu Grunde, die mit ihrer stärkeren Betonung des Deutschen überall da den Vorzug verdiene, wo die Realschule nicht blofs Vorschule der Oberrealschule sei. Auch macht er von der Erlaubnis einer andern Verteilung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffs für O III und U II Gebrauch, indem er durch etwas andere Anordnung die Naturbeschreibung schon in Klasse II abschliefst und dafür den schätzenswerten Vorteil eintauscht, dafs die fünf Stunden der obersten Klasse ganz der Physik (3 St.) und der Chemie (2 St.) gewidmet werden können.

Auf der Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz berichtete Abeck über *Die sprachlich-logische Schulung an lateinlosen Schulen und an Schulen mit gemeinsamem Unterbau*. Das Deutsche rücke in den lateinlosen Anstalten tatsächlich in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Die Grammatik sei selbständig und systematisch zu betreiben. Der grammatische Unterricht habe die Aufgabe, die Schüler in das Verständnis der allgemeinen grammatischen Kategorien einzuführen und so eine Vorschule für den gesamten Sprachunterricht zu bilden. Die grammatischen Begriffe müfsten eingehend besprochen werden, wenn der Schüler zum Sprachverständnis gelangen solle. Vergleiche mit den Fremdsprachen seien wertvoll für die Klärung, Befestigung und Erweiterung der grammatischen Kenntnisse. Die Wortbildungslehre gewinne erst ihre volle Bedeutung für die sprachlich-logische Schulung im Unterricht der oberen Klassen. Die Lektüre verlange eine gründlichere und allseitigere Behandlung als in den andern höheren Schulen, besonders in den oberen Klassen der Oberrealschule schon wegen der gröfseren Zahl der Stunden. Die Oberrealschule müfste an ihre Primaner im Deutschen erhöhte Ansprüche stellen und ihnen eine kräftige Geisteskost bieten, wenn sie aus dem Wettbewerb,

Digitized by Google

in den sie jetzt mit den lateintreibenden Anstalten getreten sei, siegreich hervorgehen wolle. Der fremdsprachliche Unterricht müsse u. a. den Blick des Schülers für sprachliche Erscheinungen schärfen. Die Führung gebühre dem Französischen, an dem eine gründliche sprachlich-logische Schulung gewonnen werden könne. Das Unterrichtsverfahren müsse in den unteren Klassen induktiv sein, während in den folgenden Klassen die deduktive Methode auch noch zu ihrem Rechte komme. In den meisten Fällen werde in Tertia und Untersekunda im grammatischen Unterricht die deduktive Methode im Anschlufs an das Lehrbuch vorzuziehen sein. In den oberen Klassen, wo die Lektüre den Unterricht beherrsche, handle es sich neben Ergänzungen hauptsächlich um Wiederholungen. Für die sprachlich-logische Schulung sei es dienlicher, wenn die Lektüre von den Schülern zu Hause vorbereitet oder ex tempore in der Klasse erledigt werde. Sehr wichtig sei es auch, wenn in der Klasse unter Leitung des Lehrers und unter reger Mitarbeit der Schüler der Gang und Zusammenhang der Gedanken festgestellt und in gutes Deutsch umgestaltet werde. Auf den Reformschulen dürfe der französische Anfangsunterricht in keiner Weise den Charakter einer Zustutzung auf den Lateinunterricht tragen. Richtig erteilt, schaffe er eine ausgezeichnete Grundlage für die folgende Sprache; der Schüler trete dann nicht nur mit grofsem Eifer, sondern auch mit gutem Verständnis an die neue Aufgabe heran. Durch den Vergleich mit dem Deutschen und dem Französischen, durch das Erkennen verwandtschaftlicher Züge und der Gegensätze, durch das Erschliefsen der Bedeutung der lateinischen Vokabeln mit Hilfe des französischen Wortschatzes leiste der Schüler eine Arbeit, die für die geistige Ausbildung überhaupt und für die Aneignung der lateinischen Sprache insbesondere sehr wertvoll sei. Es werde dem Geiste des Knaben eine Richtung zum selbständigen Denken und Forschen gegeben, die in den folgenden Klassen zu schönen Ergebnissen führen müsse.

Im Barmer Gymnasium ist seit Ostern 1903 die eine Abteilung der Doppelanstalt in eine Reformschule nach Frankfurter Art umgewandelt. Zu dieser *Angliederung reformgymnasialer Parallelklassen* hat Evers sich im Jahresbericht geäufsert. Er steht vollbewufst auf gymnasial-humanistischem Standpunkte, allerdings nicht auf dem des alten Gymnasiums vor 1882, das doch mehr oder weniger nur eine altsprachliche Fachschule gewesen sei, sondern auf dem Boden des neuen Gymnasiums. Gegen die Reformgymnasien hat er die ernsten Gründe und schwersten Bedenken gehabt. Von vornherein hat er als einen wirklichen Vorteil des Frankfurter Systems die längeren Zwischenräume anerkannt, in denen die Fremdsprachen einander folgen, aber bezweifelt, dafs die ganze Reihenfolge sich dauernd bewähren werde, und grofse Bedenken dagegen gehegt, dafs das angeblich Schwerere, Latein und Griechisch, auf höhere Altersstufen zurückgeschoben werde, wo das Gedächtnis gerade für den unumgänglichen Mechanismus des Einpaukens weniger frisch mehr sei. Aber das Ergebnis der Beobachtungen, die er und zwei Lehrer seiner Anstalt in Frank-

furt und er selbst am Friedrichs-Gymnasium in Breslau gemacht hatten, war „die übereinstimmende Wahrnehmung, dafs in der Tat die Lernfähigkeit und Lernfreudigkeit der Mittel- und selbst der Oberklassen noch viel stärker war, als wir selber es bisher für möglich gehalten hatten. Freilich hängt das eng damit zusammen, dafs die Altsprachen den Schülern als etwas ganz Neues entgegentreten, dazu im Vergleich mit dem bisher allein betriebenen Französisch als etwas ganz Eigenartiges, Interessantes, Reizvolles, das fortwährend zum Nachdenken und Vergleichen treibt, ja das schon äufserlich ihnen viel wuchtiger und — zumal beim Griechischen — auch viel klangvoller ins Ohr fällt als die bis dahin geübte Neusprache. Hierzu kommt endlich drittens, worauf die Reformer das Hauptgewicht legen, dafs die Schüler nun selbst schon reifer sind, schon sprachlich geschulter und daher für die ganze Eigenart, Kraft und Schönheit jener alten Idiome verständnisvoller. In dieser Hinsicht sind zunächst in Frankfurt wir beiden Altsprachler wirklich erstaunt gewesen über die Lebendigkeit und Frische, den Lerneifer und die Gedächtniskraft, mit der noch die Tertianer, Unter- und Obersekundaner und schliefslich die Primaner sowohl der lateinischen, wie der griechischen Sprache und zwar sowohl bei der Grammatik, als bei der Lektüre Herr zu werden wufsten. Und wir mufsten schliefslich gestehen, dafs die Endergebnisse der Leistungen vielfach schon nach zwei Jahren, jedenfalls aber nach drei Jahren denen des Lateingymnasiums wesentlich gleich kamen, dafs also die Frankfurter Berichte darin nicht übertrieben hatten. Ähnliches wie in Frankfurt trat demnach in Breslau zu Tage, zwar nicht so glänzend und bestechend, mehr in ruhigerem Tempo, unscheinbarer und auch wohl in weniger starken Verhältniszahlen, aber im ganzen doch ebenso zweifellos und wohlbefriedigend.“

Auch seine Bedenken gegen den Reformlehrbetrieb sind beseitigt. Nur scheint ihm, als ob bei dem viel rascheren Lehrgange in einzelnen Fächern eine viel gröfsere und eindringlichere Hausarbeit den Schülern zugemutet werde, als das nach den Bestimmungen der allgemeinen Lehrpläne erforderlich sei. Bedenken hat er noch gegen die Verkürzung der Geschichts- und der Mathematik-Stunden auf den oberen Klassen. Nach allem brauche das Reformsystem an und für sich nicht notwendig zu einer Schädigung des Altsprachbetriebes und überhaupt der humanistisch-gymnasialen Eigenart zu führen, es könne vielmehr unter entsprechender Leitung und Handhabung umgekehrt die Teilnahme, den Eifer, ja geradezu Begeisterung der Jugend für die Altsprachen wecken und fördern. Die trotz alledem vorhandenen Bedenken müfsten vor den unmittelbar einleuchtenden praktischen Vorteilen zurücktreten.

In einem Schlufskapitel wendet Evers sich gegen Cauers radikalen Standpunkt in Bezug auf das Gymnasium, der von einer starken Verminderung der Gymnasien, ja selbst von deren zeitweiligem Untergange das wahre Heil für das Gymnasium erhoffe. Auf diese Probe möchte er

Digitized by Google

denn doch nicht unser deutsches Geistesleben, unsere ganze Kultur gestellt sehen.

Seiner Elberfelder Schutz- und Trutzrede (vgl. Jb. XVII, 49) läfst Cauer in NJ. eine weitere Darlegung gegen das *Reformgymnasium* folgen, indem er zunächst die Vor- und Nachteile des in Untertertia beginnenden Lateinunterrichts gegen den neunjährigen abwägt. Sodann bemängelt er es, dafs im Reformgymnasium der Mathematikunterricht in den drei ersten Jahrgängen ein Mehr, in den oberen Klassen ein Weniger als die allgemeinen Lehrpläne aufweise. Weiter meint er, dafs der wirtschaftliche Vorteil, den das Reformgymnasium besonders kleineren Gemeinden biete, in den grofsen Fragen der Erziehung nicht den Ausschlag geben dürfe. Aufs neue betont er den Nachteil des Reformgymnasiums, dafs manche Schüler die Anstalt in Untersekunda mit dem Einjährigen-Schein verlassen, also an der Stelle, wo sie von der herrlichen griechischen Sprache gerade nur die Anfangsgründe mühsam erlernt hätten, als ob es mit solchen Schülern des Gymnasiums alten Stils wesentlich anders liegt. Endlich befürchtet er, dafs, sobald das Reformgymnasium zur Herrschaft gelangt wäre, unwiderstehlich das Verlangen hervortreten werde, Geschichte und Mathematik in den oberen Klassen auf Kosten der alten Sprachen zu verstärken. Das preufsische Gymnasium befinde sich seit 1882 in einer Verfassung, in der es weder leben, noch sterben könne. Es lehre immer noch so viel Latein und Griechisch, dafs es damit unbequem werde, aber nicht genug, um seinen Zöglingen als Ausrüstung für das Leben eine freudige Vertrautheit mit der alten Welt geben zu können. Wenn es dadurch schliefslich so weit gekommen sei, dafs das gegenwärtige Geschlecht von einer Bildung durch Griechen und Römer überhaupt nichts mehr wissen wolle — nun gut, so möge es den Mut haben, diese Bildung über Bord zu werfen, ihr Tod werde der erste Schritt und die vielleicht notwendige Vorbedingung zu ihrer Wiedergeburt sein.

Es war ein glücklicher Gedanke, die in Kassel am 18. und 19. November 1901 gepflogenen Verhandlungen über die Erfahrungen, die bisher auf dem Gebiete des Reformschulwesens gemacht waren, weiteren Kreisen durch den Druck zugänglich zu machen. Kann doch behauptet werden, dafs die Teilnahme an der Entwicklung der Reformschulen von Jahr zu Jahr immer lebhafter und allgemeiner geworden ist, und dafs insbesondere bei den Schulverwaltungen deutscher Staaten und bei städtischen Verwaltungen das Bedürfnis immer mehr hervortritt, das Für und Wider, die Schwierigkeiten und Erfolge der neuen Schulform möglichst genau kennen zu lernen. Diesem Verlangen ist Liermann mit seinem Handbuche *Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System* nachgekommen. Die geschickt ausgewählten Verhandlungsgegenstände waren: 1. Bericht über die im allgemeinen bisher gemachten Erfahrungen; 2. Mathematik; 3. Naturwissenschaften an den Realgymnasien; 4. Grundlegende grammatische Schulung im Deutschen und Französischen; 5. Anfang des Eng-

lischen in Untersekunda und Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in Prima des Realgymnasiums; 6. Lateinisch und Griechisch; 7. Geschichte; 8. Lektüre von Übersetzungen griechischer und lateinischer Schriftsteller in den oberen Klassen der Realgymnasien; 9. Überbürdungsfrage; 10. Kombinationsmöglichkeiten zwischen den Schulgattungen in den unteren und mittleren Klassen.

Die von einzelnen Reformschulmännern gegebenen Berichte sind knapp und klar gehalten; die Verhandlungen waren lebhaft und in jeder Weise überaus anregend und belehrend. In vortrefflicher Weise hat der Leiter der Versammlung am Schlusse das Ergebnis der Ansprachen zusammengefafst. In allen wesentlichen Punkten herrschte Übereinstimmung. Besonders wohltuend und ermutigend ist es zu sehen, dafs alle Lehrkörper, die an der neuen Schulform arbeiten, mit Lust und Liebe ihren Dienst tun und die beste Kraft daran setzen, die namentlich auch in methodischer Beziehung nicht leichten Aufgaben in befriedigender Weise zu lösen. So darf man hoffen, dafs die in diesem Handbuch niedergelegten Verhandlungen dazu beitragen werden, über die Reformschule aufzuklären und ihrer weiteren Entwicklung den Weg zu ebnen.

Der Anhang enthält zunächst eine Übersicht über die am 1. Oktober 1902 im Deutschen Reiche bestehenden oder in sichere Aussicht genommenen Reformschulen. Ihre Zahl wird einschliefslich der beiden in Bremen beschlossenen Anstalten auf 62 angegeben.

Um dem Gedanken der Reformschule auch innerhalb der Berliner Bürgerschaft neue Anhänger zu gewinnen, wendet Eickhoff in seiner Schrift *Berliner Schulreform* sich gegen die allgemeinen Ausführungen, die der verstorbene Berliner Stadtschulrat Dr. Voigt in einem Vortrage vor allem über die Reformschule nach Frankfurter Art gemacht hat. Dieser hat von allen Gründen, die für die Reformschule sprechen, nur einen anerkannt, nämlich die Rücksicht auf die Berufswahl. Verf. geht auf das Wesen der Reformschule ein, widerlegt die Einwände Voigts und hebt vor allem bestimmt und klar hervor, was überhaupt für die Reformschulen spricht. Für Berlin kommt er zu dem Schlusse, dafs die Reichshauptstadt schon aus idealen Gründen auch auf dem Gebiete des Unterrichtswesens allezeit vorangehen müsse und sich nicht von Städten von geringerer Bedeutung, vor allem nicht von den Vororten in einer so wichtigen Bildungsfrage schlagen lassen dürfe, wie sie es wirklich seit einem Jahrzehnt getan habe. Die Überfüllung vieler vorhandenen höheren Schulen, die fortwährenden Neugründungen von Realschulen bewiesen das Bedürfnis, auch die Zahl der Vollanstalten zu vermehren. Der Weg dazu sei gegeben durch Neugründung von Realgymnasien nach Frankfurter Art. Auch die Umwandlung von Gymnasium zum Realgymnasium mit lateinlosem Unterbau oder zur Oberrealschule — die Gemeinde unterhält elf Gymnasien, sieben Realgymnasien, aber nur zwei Oberrealschulen — könne ohne Bedenken vorgenommen werden, nachdem die Gleichberechtigung aller Vollanstalten grundsätzlich durchgeführt sei.

Digitized by Google

Nachdem das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums gefallen ist, hält Wendt eine Auseinandersetzung mit diesem für unabweisbar. In seiner Schrift *Alte und neue Schule* will er über Wert und Bedeutung der neuen Schule aufklären, wie sie aus den Bedürfnissen der Gegenwart hervorgegangen ist. Das Reformgymnasium nach Frankfurter Art werde die zukünftige Form der Gelehrtenschule sein. Das Realgymnasium werde zwar zunächst auf den stärksten Zuwachs rechnen können; aber die Entwicklung seiner Eigenart werde es zur Oberrealschule hinführen. Nachdem er kurz drei Einwände gegen den Fortfall der alten Sprachen — Gebrauch klassischer Wörter und Wendungen in den Fachwissenschaften und in der gewöhnlichen Rede, die Erziehung der Jugend zum Idealismus, die Geistesgymnastik — erörtert hat, bezeichnet er als vermutlichen Gang der Entwicklung die reinliche Scheidung zwischen vorwiegend altsprachlichen und vorwiegend neuen Bildungswegen. Diese Entwicklung könne durch die Lehrer beschleunigt werden, die heute äufserlich und wissenschaftlich gleichgestellt seien. Die Laien müfsten, um erfolgreich an der weiteren Ausgestaltung der neuen Schule mitarbeiten zu können, über deren Ziele und die Mittel aufgeklärt werden; die Gründung eines Realvereins gewissermafsen als Ergänzung, nicht als Gegensatz zum Gymnasialverein sei nötig. Die Lehrfächer der neuen Schule seien die der Oberrealschule, deren Wert und Bedeutung besprochen wird. „Das humanistische Gymnasium möge weiterhin von dem realen Leben ablenken, die Oberrealschule wird eine im besten Sinne neuhumanistische Bildungsanstalt sein, die die ihr zuerkannten Berechtigungen vollauf verdient.“

Mit stolzer Freude begrüfst in PA. Steinbart den *Abschlufs der Schulreform in Preufsen*, die Ordnung der Ergänzungsprüfungen. Dafs die Prüfung vor einem „neutralen“ Ausschufs abzulegen sei, befreie die Realanstalten von dem bisherigen demütigenden Zwang, dafs deren Prüflinge sich an der Konkurrenzanstalt einer Nachprüfung unterziehen mufsten. Da es sich jetzt nur darum handle, dafs die Realabiturienten in einem oder zwei bestimmten Fächern gewisse Kenntnisse für ein einzelnes Studium, zu dem ihr Reifezeugnis die Zulassung nicht gewähre, nachweisen, so sei die Prüfung in Wirklichkeit nur eine Sonderprüfung behufs Zulassung zu einem bestimmten Studium. Er hofft, dafs diese Form sich bald dahin ändere, dafs die Ergänzungsprüfung an die betreffenden Fakultäten verwiesen werde. Die Anforderungen der mündlichen Prüfung im Falle der Erwerbung eines Gymnasialzeugnisses stünden nicht unwesentlich hinter den an die Gymnasialabiturienten zu stellenden zurück. Deshalb sei es auffallend, dafs man für die Realgymnasialabiturienten nicht ganz von einer Nachprüfung abgesehen habe, da sie das, was von ihnen in der mündlichen Prüfung verlangt werde, bereits in ihrer Reifeprüfung am Realgymnasium nachgewiesen hätten. Hoffentlich werde diese Schranke bald fallen. Sehr wichtig sei § 7, da er die Möglichkeit eines Ausgleichs durch das ersterworbene Zeugnis biete, auch deshalb kein bestimmtes Urteil über den Ausfall der Prüfung vorschreibe, sondern fordere,

einfach das „Bestanden“ zu bescheinigen. In der ganzen Fassung des § 7 liege eine wohlwollende Berücksichtigung der Wünsche der Realanstalten. „So hat die Schulreform in Preufsen ihren Abschlufs in diesen Bestimmungen gefunden, die, wenngleich noch unter dem Banne des Gymnasialmonopols stehend, doch ein der vollen Freiheit zustrebendes Wohlwollen der Behörde gegen die Realanstalten bekunden. Sie sind offenbar als Übergangsbestimmungen aufgefafst; hoffen wir, dafs ihre Lebenszeit recht kurz bemessen sein werde.“

Der Überblick über die *Entwicklung des höheren Schulwesens in Preufsen unter der Regierung Wilhelms II.* von E. Wunder in ZlS. zeigt, dafs im Durchschnitt des Sommers und Winters 1887 vorhanden waren:

264	Gymnasien	mit	79 833	Schülern,	
39	Progymnasien	-	4 265	-	
88	Realgymnasien	-	25 206	-	
89	Realprogymnasien	-	9 498	-	
11	Oberrealschulen	-	4 677	-	
44	Realschulen	-	12 406	-	mithin insgesamt:
535	höhere Schulen	mit	135 885	Schülern.	

Dagegen 1901:

303	Gymnasien	mit	90 423	Schülern,	
52	Progymnasien	-	6 159	-	
80	Realgymnasien	-	22 480	-	
20	Realprogymnasien	-	1 809	-	
40	Oberrealschulen	-	16 098	-	
141	Realschulen	-	32 097	-	mithin insgesamt:
636	höhere Schulen	mit	169 066	Schülern.	

Am 1. Dezember 1902 betrug die Zahl der Gymnasien in Bayern 44 mit 17 723 Schülern gegen 43 mit 16 976 Schülern am 2. Dezember 1900. Progymnasien gab es 27 mit 2613 Schülern gegen 26 mit 2379 Schülern in 1900. Lateinschulen mit fünf Klassen waren vorhanden 13 mit 839 Schülern gegen 12 mit 739 Schülern. Realgymnasien gab es 4 mit 1318 Schülern gegen 4 mit 977 Schülern. Die Gesamtzahl der Lehrer belief sich auf 1001; davon waren 793 Philologen, 146 Mathematiker und 62 Lehrer der neueren Sprachen.

Die Zahl der öffentlichen Gelehrtenschulen in Württemberg betrug am 1. Januar 1903 91 und zwar 18 Gymnasien, 1 Lyceum, 3 Realgymnasien, 5 Reallyceen, 63 Lateinschulen und 1 Reallateinschule; sie wurden von 9087 Schülern besucht. Die Reifeprüfung bestanden 270, darunter 61 von den Realgymnasien. Zeugnisse für den einjährig-freiwilligen Dienst wurden 728 erteilt. Die Zahl der öffentlichen Realschulen belief sich auf 88, davon 22 Realanstalten, 65 niedere Realschulen und die Bürgerschule in Stuttgart, die insgesamt von 12 075 Schülern besucht wurden, darunter 1381 Oberrealschüler. Reifezeugnisse wurden 117, Zeugnisse für den einjährig-freiwilligen Dienst 680 erteilt. An den Gelehrtenschulen

Digitized by Google

gab es 443 Haupt- und 33 Hilfslehrstellen, an den Realschulen 343 Haupt- und 62 Hilfslehrstellen.

In Baden gab es im Schuljahr 1902/3 14 Gymnasien, 2 Progymnasien, 3 Realgymnasien, 2 Realprogymnasien, 7 Oberrealschulen, 20 Realschulen und 9 höhere Bürgerschulen und zwar 2 mit dem alten Realgymnasial-Lehrplan und 7 mit Realschul-Lehrplan und wahlfreiem Latein-unterricht. Die Schülerzahl betrug 15 586, darunter 522 Schülerinnen. Von den 15 064 Schülern besuchten 5063 gymnasiale, 2113 realgymnasiale und 7888 reale Anstalten. Abiturienten wurden von den Gymnasien 405, von den Realgymnasien 57, von den Oberrealschulen 66 entlassen. Das Zahlenverhältnis der Stellen für akademisch gebildete Lehrer ist nach wie vor ungünstig, sowohl wenn man sie zusammenstellt mit den Stellen für nicht akademisch gebildete Reallehrer und Realschulkandidaten, als auch, wenn man die Zahl der Direktoren und Professoren vergleicht mit der der sogenannten etatsmäfsigen, d. h. auf unbedingt nötige Stellen angewiesene Praktikanten. Nicht akademisch gebildete Lehrkräfte waren verwandt an gymnasialen Anstalten 12,6 v. H., an den Realanstalten 29,1 v. H. Auf einen Praktikanten kamen fest angestellte akademisch gebildete Lehrer an den gymnasialen Anstalten 3,4 v. H. und an den realistischen 3,8 v. H. In den letzten Kammerverhandlungen war als das zunächst zu erstrebende, aber als durchaus unzulängliche Verhältnis von 1 : 4 bezeichnet worden.

Die verstiegenen Forderungen der *Volksschullehrer auf Universitätsstudien* finden in Gramzow einen übereifrigen Fürsprecher. Die Tendenz seiner Arbeit ergibt sich aus dem Satze: „Das Endziel, das der Volksschullehrerstand für seine Bildung aufstellen mufs, heifst: vollständige und vollgültige akademische Bildung für jeden Volksschullehrer."

Die *Bildungsstoffe der Volksschule* behandelt Bach mit Rücksicht auf die Kultur der Gegenwart. Die Volksschule als Grundlage der allgemeinen Bildung bedarf der Einführung neuer Unterrichtsgegenstände nicht, sondern nur einer zeitgemäfsen Gestaltung der Bildungsstoffe. Diese werde erreicht durch Ausscheidung der hauptsächlich der Formalbildung dienenden Stoffe und durch Einführung solcher Stoffe, die bei den Schülern ein Verständnis für das gegenwärtige Leben und Arbeiten unseres Volkes und für die ihnen später obliegenden Pflichten anbahnen können.

Die deutschen Lehrer im Auslande haben sich in der *Deutschen Schule im Auslande* ein Bindemittel, eine amtliche Monatschrift, geschaffen. Sie soll vor allem eine Hüterin und Pflegerin deutscher Zucht und Sitte, deutscher Art und deutscher Sprache sein. Sie soll das Stammesbewufstsein der Deutschen im Auslande stärken und pflegen ohne Rücksicht auf partikularistische, politische oder religiöse Strömungen; sie soll Kunde geben von den Deutschen im Auslande, die mit rühmenswertem Eifer und Erfolge das Deutschtum inmitten fremdländischen Wesens hochhalten und als teures Gut dem folgenden Geschlecht überliefern;

sie soll die warnende Stimme erheben, wenn infolge von Kurzsichtigkeit oder Verblendung das Deutschtum irgendwo im Auslande auf falsche, ihm schädliche Bahnen gelenkt werden solle; sie soll das Sprachrohr der bedürftigen Gemeinden sein, die schwer um die Erhaltung des Deutschtums ringen müssen und hier ein Organ finden, durch das sie sich an die gemeinsame Hilfe des Mutterlandes und der reicheren deutschen Kolonieen wenden können. Auch die Jb. wünschen dieser Monatschrift den besten Erfolg.

Mit seinen Darlegungen über die *Berechtigungsfrage in Bayern* wendet sich Reknagel in ZbR. an die bayerische Staatsregierung. Er geht aus von der Sitzung der württembergischen Abgeordneten vom 21. Mai 1895, in der die Regierung um die Erwägung gebeten ward, ob nicht mit dem Reifezeugnis des Realgymnasiums die Zulassung zu den höheren Dienstprüfungen im Justizdienst verbunden werden könne, bespricht dann die bekannte Eingabe des Frankfurter Oberbürgermeisters Adickes an das preufsische Staatsministerium, sowie die Gegenerklärung des Berliner Professors Gierke und die zustimmende Erklärung des Münchener Senatspräsidenten Jacubezky, führt weiter die Verfügungen der preufsischen Minister der Justiz und des Unterrichts für die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Rechtsstudium an und erörtert die Stellung des bayerischen Ministeriums. Er gelangt zu dem Schlusse, dafs die Einigung im Deutschen Reiche schon zu weit vorgedrungen sei, als dafs Bayern ohne Preisgabe der Interessen seiner eigenen Staatsangehörigen in der Erteilung der Berechtigung zum Rechtsstudium hinter Preufsen zurückbleiben könne.

Zur *Berechtigungsfrage der Mittelschulen in Österreich* betont Hiebel, dafs die Fragen, ob das Studium der neueren Sprachen dem der alten an Bildungswert die Wage halte, ob der ethische Bildungswert des naturwissenschaftlichen Studiums dieselbe Wertschätzung beanspruchen könne wie der humanistische Bildungsgang, meist unter dem Gesichtswinkel des Parteistandpunktes erörtert und oft nur aus dem Grunde so leidenschaftlich behandelt würden, weil dem einen Teile der vorurteilsfreie Blick in das Wissenschaftsgebiet seines Nachbarn in der Regel abgehe. Die Wahl der Schule bei der Entscheidung über den künftigen Beruf, ganz besonders aber die Frage des Übertritts von einer Anstalt zur andern bereite auch im Donaureiche sehr grofse Verlegenheiten, die zu mindern, die Gründung von Reformschulen heute das beste Mittel sei, die im wesentlichen zu beseitigen, die Gleichberechtigung aller höheren Schulen allein vermöge.

Seeger begründet ausführlich seine Ansicht, dafs die *neuen Fremdsprachen* bei entsprechender Unterrichtsmethode den Geist, das Herz und den Charakter der Jugend ebenso zu bilden vermögen wie die alten Sprachen, und zieht aus seinen Ausführungen den Schlufs, dafs die Realschule die gleichen Rechte mit dem Gymnasium zu teilen habe. Er stellt folgende in der Versammlung des Wiener neuphilologischen Vereins und des Vereins „Die Realschule“ angenommenen Sätze auf: 1. Be-

schaffenheit, Ziel und Methode der Unterrichtsgegenstände an der österreichischen Realschule verschaffen dem absolvierten Realschüler die geistige Fähigkeit, jedes wissenschaftliche Fachstudium mit Aussicht auf Erfolg zu ergreifen. 2. Das an einer Oberrealschule erlangte Reifezeugnis berechtigt demnach den Besitzer zum Besuche jeder Gattung von Hochschulen als ordentlicher Hörer. 3. Um zu den Staatsprüfungen zugelassen zu werden, hat der Realschulabsolvent für bestimmte Fachstudien an der Universität die ihm mangelnden Vorkenntnisse nachzuholen; der Umfang dieser Vorkenntnisse, die Art und der Zeitpunkt ihres Nachweises werden durch besondere Verordnungen der Unterrichtsverwaltung bestimmt.

Im zweiten Teil seiner Schrift widerlegt Verf. die gegnerischen Einwände und macht Vorschläge zur praktischen Durchführung der Gleichberechtigung.

Für die Erweiterung der *Berechtigungen der Realschule* tritt in Msch. auch mit Entschiedenheit Januschke ein, indem er die Entwicklung und das Wesen der Realschule, sowie ihren Bildungswert bespricht. Seine Ausführungen fafst er zu Sätzen zusammen, deren zwei erste mit jenen beiden genau übereinstimmen, während der dritte lautet: „Bis zu einer entsprechenden Reform der Realschule hätte der Schulabsolvent, der das Universitätsstudium gewählt hat, anstatt der bisherigen Ergänzungsprüfung an einem Gymnasium eine Vorprüfung an der Hochschule abzulegen, für die die Anforderungen, den Fakultäten entsprechend, zu bestimmen wären. Zur Vorbereitung für sie sollte in einjährigen Kursen Gelegenheit geboten werden. Die Zeit vom Eintritt bis zur Ablegung der Vorprüfung hätte der Realabsolvent länger zu studieren als der ehemalige Gymnasiast."

Von gymnasialer Seite wird nun von Polaschek in seinem Vortrage: *Die Berechtigungsfrage an den Realschulen* gegen den ersten obigen Satz nachdrücklichst Einspruch erhoben, weil darnach die siebenjährige Vorbildung des Realschülers der achtjährigen des Gymnasiasten als gleichwertig gesetzt wird. Diesem Einwand kann die Berechtigung nicht abgesprochen werden. Ich will auf Frankreich verweisen, wo ähnliche Bestrebungen wie jene in Österreich vorhanden waren. In einem Schreiben des Unterrichtsministers an den Vorsitzenden des Parlamentsausschusses sagt jener: „Damit (mit der jetzt eingeführten Gleichberechtigung) verschwindet der am schwersten wiegende Grund, um dem Abiturienten des modernen Unterrichts die Berechtigungen des klassischen Unterrichts zu verweigern. Ich habe immer die Vorschläge bekämpft, welche darauf ausgingen, dafs einem Kursus von sechs Jahren dieselben Rechte, wie einem Kursus von sieben Jahren zu verleihen seien. Denn das hiefse die längeren Studien tödlich treffen und eine Prämie auf die kürzeren setzen." Seit 1902 haben in Frankreich die höheren Schulen den gleichen Lehrgang von sieben Jahren und sind gleichberechtigt. Wenn sich die Vertreter der österreichischen Realschulen dazu entschliefsen, gleiche Lehrdauer dieser Anstalten mit den Gymnasien zu erstreben, wird ihnen die

Digitized by Google

Erreichung der Gleichberechtigung wesentlich erleichtert werden. Denn viele Anhänger sind, wie auch Polaschek ausführt, nicht grundsätzliche Gegner der Erweiterung der Berechtigungen. Sie haben sich mit dieser einverstanden erklärt, sich aber dagegen verwahrt, dafs sie auf Kosten der Studienzeit der Gymnasiasten herbeigeführt werde, und den geeignetsten Ausgleich berechtigter Interessen in der Anfügung des achten Schuljahrs an die Realschule gesehen.

Im Schuljahre 1902/3 gab es in Österreich 105 deutsche Gymnasien, die von 30 780 Schülern, 64 öffentliche Realschulen mit deutscher Unterrichtssprache, die von 22 039 Schülern besucht wurden. An jenen wirkten 1283 wirkliche Lehrer und 217 Supplenten, an diesen 778 und 216. Zu diesen *statistischen Mitteilungen* bemerkt Kaller in ZR., dafs sich aus ihnen eine starke Überfüllung der Mittelschulen, insbesondere der Realschulen ergebe, und dafs die Zahl der fest angestellten Lehrer zu den nicht fest angestellten, besonders an den Realschulen in einem sehr bedenklichen Verhältnis stehe.

Das *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz* von A. Huber gibt einen guten Überblick über die Entwicklung der schweizerischen Schulverhältnisse und kann die Kenntnis über sie weiteren Kreisen vermitteln, zumal da man sich in Deutschland eingehender mit den Schuleinrichtungen des Auslandes zu beschäftigen beginnt. Die für das gesamte Unterrichtswesen von den Kantonen gemachten Ausgaben betrugen 1901 24 732 111 Fr, die der Gemeinden 27 000 044 Fr. Sehr viel geschieht für das gewerbliche, landwirtschaftliche und kommerzielle Bildungswesen, wobei auch die weibliche Berufsbildung sehr berücksichtigt wird. Aus dem Kapitel „Schulgesundheitspflege“ sei mitgeteilt, dafs die schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege „schulhygienische Vorschriften in der Schweiz“ in einem stattlichen Bande herausgegeben hat, in dem alles vereinigt ist, was im Schweizerlande auf diesem Gebiete geltendes Recht ist; doch wird dazu bemerkt, dafs noch Jahre, ja Jahrzehnte dahingehen würden, bis sich die in den Erlassen niedergelegten Grundsätze in den verschiedenen Beziehungen auch praktische Geltung verschafft hätten. Nachahmenswert ist die im Kanton St. Gallen an Schulräte, Lehrer und an Eltern der Schulanfänger vorgenommene Verteilung der im Auftrage des Erziehungsrates verfafste Flugschrift: Anleitung zur Fürsorge für die Gesundheit der Schuljugend. Der erste Teil stellt allgemeine Regeln auf über Ernährung, Hautpflege und Kleidung, Luft und Bewegung, Arbeit und Spiel, den Schutz vor Erkrankungen; der zweite Teil enthält die vom Erziehungsrat gutgeheifsenen Vorschriften zur Handhabung der Gesundheitspflege in den Schulen: Verteilung der Schüler in die Schulbänke, Körperhaltung, Schonung der Augen, Lüftung und Reinigung, Schutz vor Erkältung, Pausenordnung, Hausaufgaben, körperliche Übungen, Sorge für Nahrung und Kleidung, Verhalten bei Krankheiten.

In der Beilage zum Jahresbericht der Realschule St. Pauli in Hamburg macht Swet Mitteilungen zur Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens, vornehmlich in Hamburg, bespricht die verschiedenen Systeme der gegenwärtig vorhandenen *Handelsrealschulen und ihre Lehrpläne*, ferner höhere Handelsschulen und Handelsfachklassen, um schliefslich die Notwendigkeit der Errichtung von Handelsrealschulen in Hamburg nachzuweisen.

II. Erziehungskunst.

1. Erziehung.

Die 2. Auflage des *Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik* von W. Rein schreitet rüstig fort. Der erste Band ist vollständig erschienen. Im Vergleich zur ersten Auflage sind mit Recht kleinere, weniger wichtige Artikel fortgefallen oder durch ausführlichere ersetzt. Neu sind z. B. die Artikel über Beredsamkeit, Bescheidenheit, Bürgerkunde, über Christentum, über Christentum und Entwicklungsgedanke. Vor allem hat das Werk dadurch eine wesentliche Bereicherung erfahren, dafs das ausländische Schulwesen berücksichtigt ist. Es ist diesmal durch die Aufsätze über bulgarisches und dänisches Schulwesen vertreten. Dafs die einzelnen Artikel möglichst auf den neuesten Stand gebracht sind, zeigen z. B. die über Berechtigungen und über Besoldungen. Zu letzterem Artikel sei hier bemerkt, dafs die Gehaltssätze der Oberlehrer an der Oberrealschule in Braunschweig in 24 Dienstjahren von 3400 Mk. durch je viermalige Zulagen von 500 Mk. und je viermalige von 400 Mk. auf 7000 Mk. steigen. Der Umfang des Werkes ist wesentlich gröfser geworden. Der 1. Band der 1. Auflage umfafste noch den ganzen Buchstaben E, während er in der 2. Auflage bereits mit „Degeneration“ abschliefst.

Aus der Praxis war einst hervorgegangen und für die Praxis geschrieben die *Praktische Pädagogik* von A. Matthias. Während die 1. Auflage, wie Verf. einleitend bemerkt, aus dem beständigen und unmittelbaren Verkehr mit den Lehrern, Schülern und Eltern erwachsen war, stammt die zweite gleichsam vom grünen Tisch. Aber dieser sei besser als sein Ruf. Denn es komme wesentlich darauf an, mit welchen Gedanken und mit welcher Empfänglichkeit man daran sitze. Auch an ihm bleibe man im Zusammenhange mit mancher Schulstube und mit Kreisen, die zu pädagogischen Fragen reichlich anregen; man komme auf mancher Fahrt ins Land hinaus in lebendige Berührung mit tüchtigen und klugen Männern, die ihre Kunst verstehen, und von denen man lernen und seine eigene Kunst verfeinern könne. Das ist gewifs richtig; aber erforderlich ist doch noch ein Mann, der sich nicht von dem „eisigen Wind der Verfügungen“ einfangen läfst, der, ausgerüstet mit reicher Erfahrung und weitem Blick, seinen Geist für alle Erscheinungen des Schullebens empfänglich zu halten weifs, der das ist, was Verf. im ersten Ab-

Digitized by Google

schnitt in so vortrefflicher Weise schildert, eine Persönlichkeit, über die der grüne Tisch keine Macht zu erlangen vermag. „Die äufseren Formen, Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne, Methoden, kurz alles, was allgemeine Bedeutung für Erziehung, Zucht und Unterricht hat, haben ihren nicht zu unterschätzenden Wert; aber sie sollten auch nicht überschätzt werden, weil sie ihre wirkende Bedeutung erst dann erhalten, wenn ein kenntnisreicher, geistesklarer, charakterfester und geschickter Lehrer sie ausübt im rechten Geiste, nicht als Knecht dieser Formen, sondern als Herr über den guten Geist in ihnen.“ Ein solcher Mann bietet hier der Lehrerwelt ein Buch, das in kurzen, bündigen Ausführungen einen reichen Inhalt birgt, stets den Kern der Sache bringt und, ohne die Empfindlichkeit zu fürchten, das Urteil über Lehrerfehler deutlich ausspricht.

„Die praktische Pädagogik soll recht kräftig gegen alle Schwächen der Individualität, gegen alle Schulmeisterkrankheiten einherfahren und sich nicht scheuen, diese auch einmal beim rechten Namen zu nennen. Anderseits soll sie aber mit Nachdruck darauf hinweisen, dafs die Persönlichkeit nur gewinnen kann, wenn sie sich tüchtig in der Technik und Methodik des Berufs schult.“ „Pflege trefflicher individueller Gaben, Bekämpfung der Fehler, Beherrschung der Mittel, welche nur die Methodik an die Hand gibt, entwickelt allmählich diejenige Art von Lehrerpersönlichkeit, aus deren geheimnisvollen Tiefen erst jene unmittelbar packende Wirkungskraft hervorquillt, die das Meiste, ja alles über Schülerherzen und -köpfe vermag, die mehr wirkt als alle noch so gewählte Formen und Mittel rein äufserlicher Art. Sie ist die Seele des Unterrichts, das eigentümliche Ethos desselben, das Elektrisierende, von dem man oft nicht weifs, von wannen es kommt, das aber wie der Quell aus verborgenen Tiefen seine Entstehungsgeschichte hat und von dort kommt, von wo höhere Wirkungen ausgehen.“ Diese Anführungen mögen auch als Belege gelten, wie fesselnd und klar Verf. darzustellen weifs. Man mag das Buch angreifen, wo man will, überall zieht die Darbietung den Leser an und weifs ihn festzuhalten. Dafs Verf. stets sein Urteil über den Gegenstand wahrt, dafür kann die Behandlung der Formalstufen in ihrer praktischen Verwertung als Beweis dienen.

Das Werk enthält vier grofse Abschnitte: I. Die Persönlichkeit des Lehrers. II. Die Behandlung des Unterrichtsstoffes. Methode. III. Schulzucht; Disziplin. Behandlung und Beurteilung der einzelnen Schüler. IV. Schule und Haus. Veränderungen finden sich in grofser Zahl. Aber lauch stark erweitert ist das Buch; sind doch aus den 221 Seiten der ersten Auflage 261 geworden. Ganz neu ist ein Gang durch die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, im wesentlichen eine „Methodenkonkordanz der preufsischen und österreichischen Lehrpläne“. Sein Zweck ist, für jeden Anfänger einen Gesamteindruck des Schulbetriebes zu bieten und das Gesamtinteresse wachzuhalten, das bei der leidigen Teilung unserer Arbeit so leicht verloren gehe. In knappster Zusammenfassung wird dem Lehrer hier geboten, was die „österreichischen Instruktionen“ enthalten,

und was wir Jb. XV, 25 als sehr wünschenswert auch für das Deutsche Reich bezeichnet haben.

Ganz umgearbeitet ist auch der Abschnitt über Schule und Haus. Verf. wägt sorgfältig die Macht der Schule gegenüber der Macht des Hauses und der Macht der grofsen Welt da draufsen ab und empfiehlt die goldene Mittelstrafse zwischen der Begeisterung für Elternabende und der „souveränen Omnipotenz". Nur die rechte Gemeinschaft von Schule und Haus könne die rechte Bildung und Erziehung bewirken; das Haus werde vor allem erziehen und durch gute Erziehung die unterrichtende Tätigkeit der Schule und die Schulzucht unterstützen; die Schule werde in erster Linie unterrichten, aber der erziehenden Tätigkeit des Hauses die nötige Wirkungskraft verleihen. Nur so könne sich ein gesundes Ganzes und eine ineinander wirkende Harmonie ergeben.

Niedens *Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung* ist in der neuen Auflage durch die Abschnitte über das Nervensystem und über die pädagogische Pathologie vermehrt. Einzelne Abschnitte, z. B. die über das Empfinden, die Phantasie, das Urteil, die fragende und dialogische Lehrform, sind erweitert. Das Lehrbuch der Pädagogik von Schumann und Voigt behandelt im zweiten Bande des ersten Teiles die *Psychologie*[12]. Nachdem der Begriff und die Bedeutung der Psychologie festgestellt sind, werden die Erscheinungen des geistigen Lebens — Vorstellen, Fühlen, Begehren — eingehend erörtert. Der letzte Abschnitt sucht auf die Frage nach dem letzten Grunde der Erscheinungen des geistigen Lebens eine Antwort zu geben.

O. Willmann behandelt die *Didaktik als Bildungslehre* mit Rücksicht auf die individuelle, gesellschaftliche und geschichtliche Seite der Bildung. Zu einer wissenschaftlichen Bearbeitung des ganzen Gebietes — und die Wissenschaft gehe auf das Ganze — könne nur geschritten werden, wenn man den individuellen und gesellschaftlichen Gesichtspunkt verbinde und die philosophische, mit der geschichtlichen Betrachtung vereint, in Anwendung bringe. Deshalb wolle er in Verbindung und Wechselwirkung setzen die Leistungen der Unterrichtslehre, zumal der neueren, philosophisch begründeten, die Ergebnisse der Arbeiten zur Erziehungs- und Bildungsgeschichte und die Anfänge zu einer Lehre vom Bildungswesen, auf die die Sozialforschung unserer Zeit geführt habe. Der philosophischen Pädagogik, wenn sie auch noch zu sehr die Zeichen der verschiedenen Systeme trage, könne die Einarbeitung des geschichtlichen Elements nur vom Vorteil sein; die Geschichte der Bildung bedürfe einer Bildungslehre ebenso notwendig wie diese jener, und die Sozialforschung dürfte jeden Vorstofs in das geistige Gebiet willkommen heifsen. Das Rätsel der Erzeugung und der Bewegung der geistigen Güter scheine sogar eine ihrer nächstliegenden Aufgaben zu sein.

An die Spitze der Einleitung, in der die Richtlinien der Arbeit klargelegt und die Beziehungen der Didaktik zur Sozialforschung, zur Ge-

Digitized by Google

schichte der Bildung, zur Pädagogik und zu den Fachwissenschaften erörtert werden, stellt er den Satz: „Zu den sinnvollsten und fruchtbarsten Analogien, auf die das Bedürfnis, Erscheinungen der sittlichen Welt durch solche der physischen vorstellig zu machen, geführt hat, gehört die Vergleichung der menschlichen Gesellschaft mit dem lebenden Körper," weifs sich aber entschieden vor der bedenklichen Ausnutzung zum Schaden der Sozialforschung zu hüten. Das Erziehungswesen stellt sich ihm als die homologe Tätigkeit des erwachsenen Geschlechts dar, durch welche dasselbe fürsorgend und stellvertretend die Strebungen der jugendlichen Natur regelt und sittlicher Gestaltung entgegenführt, indem sie dem Nachwuchse die Grundlagen ihres eigenen geistig-sittlichen Lebensinhaltes zu eigen gibt. Das Bildungswesen ist ihm ein Bestand von Anstalten, Veranstaltungen und Mitteln, welche dem Einzelwesen zur Aneignung gewisser grundlegenden, gemeingültigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Einsichten als frei verfügbarer und befruchtender Elemente des geistigen Lebens und damit zur Erreichung bestimmter Stufen geistig-sittlicher Befähigung verhelfen. Mit dem Namen „Didaktik" greift er auf den Sprachgebrauch des 17. Jahrhunderts zurück. Das Verhältnis von Pädagogik und Didaktik bestimme sich nach dem Verhältnis, in dem die Gegenstände dieser Disziplinen, Erziehung und Bildungswesen, zueinander stehen, beide in verschiedener Beziehung, die Pädagogik in einer näheren, die Didaktik in einer entfernteren. Beide haben es mit Wertbestimmungen, Beweggründen, Aufgaben, Gütern, sowie mit den Elementen der sittlichen Persönlichkeit zu tun. Aber die Pädagogik habe die werdende sittliche Persönlichkeit nach allen ihren Stützpunkten und Beziehungen zu verfolgen; sie habe ferner eine der Grundbedingungen der Erhaltung und mittelbar der Erzeugung aller sittlichen Güter zu erklären und eine Betätigung zu beleuchten, die den Charakter der Pflichtausübung trage. Die Didaktik dagegen könne sich darauf beschränken, die sittlichen Lebensaufgaben als den Abschlufs und gleichsam die Einfriedigung der geistigen Strebungen, mit denen sie sich beschäftige, hinzustellen. Dafür trete sie aber mit andern philosophischen Disziplinen in Verbindung, welche der Pädagogik fern liegen, der Logik als dem Kanon des Denkens und mit der Erkenntnistheorie oder Wissenschaftslehre oder der Lehre von der Erzeugung des geistigen Inhalts.

Nachdem die geschichtlichen Typen und damit die Richtlinien im Stammbaum unseres Bildungswesens festgelegt sind, geht W. im zweiten Bande zum systematischen Teile seiner Arbeit über. Bildungszwecke, Bildungsinhalt, Bildungsarbeit und Bildungswesen sind die Merkworte, unter denen das System seiner Didaktik zur Darstellung gebracht wird. Der Gegenstand der Didaktik sei die Bildungsarbeit, wie sie sich sowohl in ihrer Gesamtgestaltung, dem Bildungswesen, als auch in ihren individuellen Erscheinungen, dem Bildungserwerbe, wie er durch die einzelnen geschehe, darstelle.

Der katholische Standpunkt des Verfassers läfst ihn der Bildung des

Mittelalters die der Renaissance gegenüberstellen; eine Reformationszeit kennt er nicht, und Luther wird nur zweimal beiläufig erwähnt: einmal wird eine kurze Stelle aus dessen Schrift an die Ratsherren angeführt und das andere Mal auf Luthers Katechismus hingewiesen. Von des grofsen Reformators Verdiensten um das Schulwesen erfährt man nichts, während anderseits der Tätigkeit der Mönchsorden, besonders des Jesuitenordens recht ausführlich gedacht wird.

Während Willmann in der neuen Auflage seines Werkes ein „Gutteil von Fremdwörtern“ durch deutsche Wörter mit Erfolg ersetzt hat, scheint Lay in seiner *Experimentellen Didaktik* im Gebrauche überflüssiger Fremdwörter ein Zeichen der Wissenschaftlichkeit zu erblicken. Da ist die Rede von „motorischen Elementen“, von der „Organisation und Funktion“, vom „Prinzip der Periodizität“, vom „Resultat“, „Komplex“, „Postulat“, von der „Assimilation“ und „Generalisation“ usw. Überzeugt von der Möglichkeit und Notwendigkeit einer experimentellen Didaktik, will Lay in diesem allgemeinen Teil über die Voraussetzungen, das Wesen, die Bedeutung und die Durchführung der experimentellen Forschungsmethode auf dem Gebiete der Didaktik theoretisch und praktisch aufklären, zu deren praktischer Anwendung aufmuntern und diese erleichtern. Eine Didaktik, die ihre Aufgabe hauptsächlich mit Hilfe von Experiment und Massenprüfung in Verbindung mit Beobachtung zu lösen sucht, nennt er experimentelle Didaktik und verwendet für das Experiment, das ihren Zwecken dient, die Bezeichnung didaktisch-psychologisches Experiment. Er bietet kinderpsychische, psychologische und erkenntnistheoretische, ethische und ästhetische, ferner religiöse, pathologische und hygienische Tatsachen. Von der Literatur hat er nicht nur die deutsche, sondern auch, um eine innige Verknüpfung der neueren Psychologie mit der Didaktik herbeizuführen und einen fruchtbaren Boden für das didaktische Experiment zu gewinnen, die französische, englische und nordamerikanische benutzt. Im Anschlufs an die grundlegenden Tatsachen sind die Ergebnisse der experimentellen Forschung mitgeteilt, didaktische Probleme gestellt, Mittel und Wege zur Lösung durch Beobachtung und Experiment angegeben und eine Reihe von didaktischen Beobachtungen und Versuchen nach ihrer Entstehung, Durchführung und praktischen Verwertung als kennzeichnende Beispiele bis ins einzelne dargestellt. Alle Fragen der experimentellen Didaktik werden mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Willen und Tat behandelt. In einem Schlufskapitel wird das Wesen und die Bedeutung der experimentellen Forschungsmethode, der didaktischen Beobachtung, der Umfrage, der Statistik und des didaktischen Experiments zur Darstellung gebracht, auch die Notwendigkeit der Errichtung besonderer pädagogischer Lehrstühle an unsern Hochschulen und der Pflege pädagogischer Forschung in den Lehrerseminaren betont.

In der Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover wurde der Gegenstand: *Bereich und Mittel der erziehlichen Einwirkung der höheren Schulen auf ihre Zöglinge* in der Weise behandelt, dafs das

Hauptaugenmerk auf die Entwicklung und Vervollkommnung der sittlichen Anlage gerichtet wurde, und dafs die auf die Entwicklung des Intellekts abzielenden Stoffe und Methoden nur insoweit gestreift wurden, als sie Mittel zur Läuterung und Festigung des Empfindens und Wollens sind. Dieselbe Beschränkung wurde für das Gebiet der körperlichen Schulung und Ausrüstung ausgesprochen. Es wurde einmal die erziehliche Einwirkung aufserhalb der Schule und ihres engeren Bereichs — Besuch von Wirtshäusern, von Theatern und Konzerten, Festsetzung der Abendgrenze, Tanzstunde, Kirchenbesuch, Handhabung der Aufsicht bei auswärtigen und einheimischen Schülern — erörtert und sodann die erziehliche Einwirkung innerhalb der Schulen und ihrer Veranstaltungen — Unterricht, Zucht und Ordnung, Veranstaltungen der Schule aufserhalb des Unterrichts — besprochen. Von den angenommenen Leitsätzen mögen folgende hier angeführt werden:

1. Das vorwiegend auf materiellen Gewinn und Genufs gerichtete Streben der Gegenwart macht es der Schule mehr denn je zur Pflicht, die in ihrem ganzen Organismus ruhenden Kräfte bewufst zu entfalten und an ihrem Teil erziehlich auf ihre Zöglinge einzuwirken, um sie zu sittlich gefestigten Persönlichkeiten heranzubilden. Die Arbeit des Elternhauses zu ersetzen, ist die Schule jedoch weder berufen, noch verpflichtet. 2. Das für den Erfolg der erziehlichen Einwirkung unentbehrliche Einverständnis zwischen Schule und Haus hat auch die Schule, so viel sie kann, anzubahnen und zu fördern. Neben reichlicher Gelegenheit zu mündlicher Aussprache in den Sprechstunden des Direktors und in den Wohnungen der Klassenlehrer kommen dafür auch die öffentlichen Schulfeiern und die Programmabhandlungen in Betracht. 3. Die Schule hat das Recht und die Pflicht, das Leben und Treiben der Schüler auch in der schulfreien Zeit zu überwachen, indem sie störende Einflüsse von ihnen fernzuhalten sucht. Die richtigen Grenzen und Formen der Verhütungsmittel nach Mafsgabe der örtlichen Verhältnisse zu finden, wird den einzelnen Anstalten überlassen. 4. Besondere Sorgfalt haben die Lehrer, in erster Linie die Klassenlehrer, auf die Überwachung der auswärtigen Schüler zu verwenden. 5. Das wichtigste und wirksamste Erziehungsmittel ist nach Stoff und Methode der Unterricht, namentlich in den sogenannten ethischen Fächern. 6. Vergehungen hat die Schule vor allem vorzubeugen, indem sie Versuchungen und Verführungen nach Möglichkeit, namentlich durch richtige Bemessung des Arbeitspensums und stete Aufsicht, aus dem Wege zu räumen sucht. 7. Für die Erziehung zur Wahrheitsliebe ist Vorbedingung die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern und die Erweckung eines richtigen Ehrgefühls. 8. Strafen sind unentbehrlich, aber sparsam und mit vorsichtiger Steigerung anzuwenden. 9. Schülervereine, soweit sie sich die Ausbildung bestimmter Anlagen und Fertigkeiten zur Aufgabe machen (Turnvereine, musikalische und stenographische Vereine), sind innerhalb der angemessenen Grenzen zu gestatten und zu fördern. 10. Die oberste

Voraussetzung aller erziehlichen Einwirkung ist: a) die vorbildliche Haltung des Lehrers, b) das einheitliche Zusammenwirken des Lehrkörpers.

Nach einem geschichtlichen Abrifs, in dem Böhmel die pädagogischen Theorien Lockes, Rousseaus, Pestalozzis, Kants, Fichtes, Herbarts und Schleiermachers in ihrem Kern gekennzeichnet hat, gelangt er in der weiteren Ausführung zu dem Ergebnis, dafs *Idealismus und Realismus in der Pädagogik* keinen Gegensatz der Weltanschauung, sondern nur einen Gegensatz der Methode bezeichnen. Ebenso handle es sich bei dem Kampfe zwischen Humanismus und Realismus in der Hauptsache nur um einen Gegensatz der Methoden, der sich ausgleichen lasse. Alle Bildung hänge weniger von dem Wissensstoffe als von den Methoden ab. Der wahre Humanismus bestehe in der Pflege derjenigen Grundgestalten unseres Bewufstseins, in denen die Kultur erzeugt werde. Es verstofse gegen die einfachsten Regeln der Erkenntniskritik die Behauptung, einzig und allein durch das Studium der alten Sprachen die Einheit der Bildung wahren zu können.

Hilty gibt in seinen *Briefen über die Kunst der Erziehung* Antwort auf verschiedene wichtige Erziehungsfragen. Erziehung ist nach ihm keine Wissenschaft, sondern eine Kunst, beinahe eine Gnadengabe Gottes. Mit der Erziehung mufs früh begonnen werden, da die Grundlage des Charakters gelegt sein mufs, ehe das Kind in die Schule tritt. Charakteranlagen können nicht gebrochen werden; es gilt, sie zu veredeln, so dafs aus dem Fehler die zunächst liegende Tugend wird. Das natürliche Ziel der Erziehung ist das wahre Glück des Zöglings und die sich immer mehr steigernde Mitarbeit zu demselben Zwecke. „Früher hielt man in der Theorie mehr auf Tugend, Edelmut, Sittenreinheit und erklärte positiver alles Böse, das diesen Idealen entgegenstand, für verabscheuungswert, während dasselbe jetzt gesellschaftsfähiger geworden ist und unter dem Titel: Kraft, Herrenrecht, vornehmes Wesen, Realpolitik oder „moderne“ Kunst und Philosophie in weiten Kreisen Anerkennung oder Zulassung beansprucht. Unsere Kinder werden glücklich sein, wenn sie wissen, was recht und gut ist, und den Willen und die Kraft haben, es zu tun. Die Kraft, die die Erziehung gelingen lassen kann, finden wir allein im Christentum. Aber nicht durch viele Predigten über die Vorzüglichkeit der christlichen Religion, sondern auch hier durch Beispiele sollen wir die Kinder dahin führen. Wo die Erziehung durch andere endet, beginnt die Selbsterziehung, die nur in reiner Luft, unter viel Wärme und Pflege gedeihen kann, und die durch Gehorsam gegen Gott, im Verkehr mit den Menschen und durch Lesen guter Bücher wächst. Zum Verkehr mit den Menschen gehört nicht nur die Geselligkeit, sondern vor allem ein bestimmter Beruf, durch den wir den Mitmenschen nützen können, die Arbeit. Diese suchen heute sogar Prinzen und sind glücklich darin. Tief unglücklich sind heute viele Mädchen aus den gebildeten und wohlhabenden Kreisen, weil sie keine rechte Arbeit für einen ernstlichen Zweck

haben. Das Glück ist ein Gefühl, keine Tatsache; es besteht nicht in einem Bankkonto, einer hohen Stellung oder einer reichen Frau.“ Wie man sieht, hat der Schreiber dieser Briefe das Leben scharf beobachtet. Sie zu lesen, ist ein wahrer Genufs, den sich jeder bereiten sollte.

Die *Pädagogischen Briefe* von Lazarus wollen idealistische Stimmung erwecken. Pädagogische Fragen müfsten aus pädagogischen Gesichtspunkten und nach pädagogischen Gründen beantwortet werden. Die Erziehung müsse immer in den Grundfragen aus dem Gesichtspunkte der Volkserziehung betrachtet werden, und alle Einzelnen seien lediglich als Glieder der Gesamtheit zu behandeln. Pädagogik sei eine praktische Wissenschaft, die es mit gar keiner blofsen Theorie zu tun habe; ausführbare Zwecke zu finden, sei ihr Anfang und Ziel. Fünf Briefe behandeln im wesentlichen die Staatserziehung und Schulverwaltung. Jene sei zu einer geschichtlichen Notwendigkeit geworden; die Bildung des öffentlichen Geistes sei ihre Aufgabe, aber nicht durch die einheitliche und bureaukratische Leitung des Unterrichtswesens, sondern durch Gewährung möglichster Bewegungsfreiheit. Die Erziehung fordere Dezentralisation, das Recht der Persönlichkeit eine möglichst individuelle Behandlung der Schüler. Auf die Gegensätze von Grofs- und Kleinstadt, von Stadt und Land, von Handwerks-, Fabrik- und Landbaubevölkerung des Gebirges und des Flachlandes müsse Rücksicht genommen werden. In den beiden folgenden Briefen spricht L. über die Dauer der Schulzeit, das achte Schuljahr und die pflichtmäfsige Fortbildungsschule. Der letzte Brief handelt vom Wesen der Erziehung, insbesondere im Anschlufs an die grundlegenden Leistungen Lessings. Hier wird auf die Tatsache hingewiesen, dafs nur die Grofsmeister unserer Dichtung sich unmittelbar mit der Erziehung im eigentlichen Sinne befafst haben. „Weder bei Sophokles, noch bei Shakespeare, weder bei Vergil, noch bei Dante, weder bei Racine, noch bei Calderon fiele es uns wohl ein, ihre Bedeutung auch in der pädagogischen Literatur ihres Volkes aufzusuchen; in der deutschen aber verdienen Lessing und Schiller, Goethe und Jean Paul wegen ihrer grundlegenden Leistungen hier in vorderster Reihe zu stehen.“

In der Form von Zwiegesprächen gibt das Büchlein: *Die gute und schlechte Erziehung in Beispielen* Anweisungen über Kindererziehung. Es sind immer zwei Gruppen gegenübergestellt: auf der rechten Seite kommt die unvernünftige — manchmal wirklich unglaublich unvernünftig —, auf der linken die vernünftige Erziehung zu Worte. Die Beispiele sind im ganzen geschickt ausgewählt und durchgeführt. Solche Bücher wirken oft mehr als lange Abhandlungen über pädagogische Fragen. Kapitel wie das Wiegekind, Entwicklung der Sinne, des Begriffs von Mein und Dein, ferner wenn das Kind sich weh getan, die Abschnitte über die Strafen sind recht beachtenswert, wenngleich wir körperliche Strafen durchaus nicht immer als Roheit verwerfen können, sondern sie unter Umständen für notwendig und sehr heilsam halten. Auch unter so harmlosen Dingen wie das „Christkindlein“, „Der Storch“, „Der heilige Nikolaus“ vermögen

wir eine Lüge nicht zu erblicken. Warum man den Kindern die liebliche Sage vom Christkind, das vom Himmel kommt, nehmen soll, ist nicht einzusehen. Wenn die Eltern nur sonst sich wahr und aufrichtig den Kindern gegenüber zeigen, dann wird das kindliche Vertrauen durch jenes harmlose Märchen ebensowenig Schaden leiden wie durch die Erzählung, dafs der Storch die Kinder bringt. Das Kapitel „Verfängliche Fragen" hätte noch mehr bieten können. Erfreulicherweise gehört Verf. nicht zu den „aufgeklärten" Vätern, die glauben, wunderbar gescheut zu verfahren, wenn sie ihre 12 – 14jährigen Kinder in das ganze Geschlechtsleben des Menschen einweihen.

Die Frage: *Was versteht man unter nationaler Erziehung?* beantwortet Jäger dahin, dafs sie die Erziehung zur Humanität mit den besonderen Mitteln und Gnaden der eigenen Nation sei. Dazu gehöre Bildung, Erziehung unserer Jugend zur Freiheit, wie sie erst durch die Reformation und durch die mächtige und vorbildliche Persönlichkeit Luthers möglich geworden sei; ferner Hinführung unserer Jugend zu unserer reichen Literatur und zum Streben nach Wahrheit auf dem Wege zur Wissenschaft und endlich Heranbildung der Jugend zum Dienst am vaterländischen Staat. Die wesentlichen Fragen, ob denn unsere gegenwärtige Jugendbildung und -erziehung ausreichend national ist, und ob die reichen Schätze des Deutschtums im Nationalen hinreichend ausgenutzt werden, übergeht er einfach und tut Wünsche auf eine stärkere Berücksichtigung des Nationalen in unseren Gymnasien kurzerhand mit dem Worte Chauvinismus, in dem eine Fälschung der nationalen Erziehung liege, und mit der Bezeichnung „Unwahrheit der Übertreibung" ab.

Ein herzerfrischender, freimütiger Geist durchzieht Gurlitts Buch *Der Deutsche und sein Vaterland.* Es zerfällt in zwei Teile; der eine ist mehr allgemein politisch-sozialen, der andere mehr pädagogischen Inhalts. In jenem bekämpft der vaterlandsliebende, konservative Mann den Beamtendünkel und Standeshochmut, welche einen hohen Grad der Mifsstimmung gezeitigt haben, den so unheilvollen Formalismus des grünen Tisches, die oft so gehässige Ausführung der Gesetze besonders im unteren Beamtentum, die Allmacht der heiligen Bureaukratie, klagt über den Mangel an Bewegungsfreiheit und weist auf die sozialpolitischen Aufgaben hin. Er hält der konservativen Partei ihr Sündenregister vor, besonders ihre Haltung gegenüber berechtigten Forderungen des höheren Lehrerstandes. Seine Hoffnung beruht auf der Jugend; ihr müsse der rechte Weg gewiesen werden, wobei wieder ein gut Teil der staatserhaltenden Arbeit von der Lehrerschaft geleistet werden müsse. Sie sei bereits eifrig an der Arbeit, die Kardinalfragen zu erörtern, wie Vaterlandsliebe, Liebe zum Herrscherhause, religiöser Sinn auf der Schule zu pflegen seien. Den Grund für die bisher geringe Würdigung des Oberlehrers, für die abfälligen Äufserungen über den Lehrerstand sieht er in der geistigen Überfütterung unserer Jugend; die Entlastung vom Vielerlei des Stoffes tue vor allem not; das Vielwissen werde überschätzt. Dazu komme die üb-

liche Behandlung des Schülers. „Auf ein Lob in unsern Schulen kommen 50 Tadel, und die Mehrzahl der Schüler bringt es in ihren Leistungen bei bestem Willen kaum je über ein „Genügend.“ „Dieses Kargen mit der Anerkennung wirkt entmutigend, erstickt alle Freudigkeit an der Arbeit und verleidet unsern Jungen den Aufenthalt auf der Schule.“ „Das ganze System des künstlich erregten Ehrgeizes einschliefslich der Furcht, durch Zurückbleiben oder Bestraftwerden die Eltern zu betrüben, sengt die armen Kinderseelen mit unheimlicher Glut, verleidet ihnen die Lust am Spielen, das Hoffen und Wagen, ja den Mut zum Leben.“ „Dafs eine Verschmelzung griechischen und germanischen Geistes möglich sei, hat sich als ein Wahn erwiesen, der unserer nationalen Entwicklung den schwersten Schaden zugefügt hat.“

Das sind ernste, mannhafte Worte, die zur Prüfung und Läuterung mahnen sollten. Mehr Freiheit, mehr Freudigkeit, mehr Offenheit, mehr Innerlichkeit in unserm höheren Schulwesen! Vielfach zieht Verf. die politischen und die Schulverhältnisse Englands zum Vergleiche heran, was um so beachtenswerter ist, als er selbst durch und durch nationaldeutsch gesinnt ist. Wiederholt weist er auf die grofsen nationalen Erzieher unseres Volkes hin, vor allem auf Bismarck. Sehr oft führt er Urteile von Männern an, deren Name guten und besten Klang hat, so auf Paul de Lagarde, Wilh. Münch, R. Lehmann, Stewart Chamberlain u. a. Einem solchen Buche, das das Beste unseres Volkes will, ist die weiteste Verbreitung zu wünschen.

Probleme der Erziehung nennt sich ein Buch von Langermann, das mit einem dem Leben entnommenen Zwiegespräch beginnt, welches sich über die Bedeutung des Arztes, des Juristen und des Pädagogen ausläfst, aber oft auch auf das Gebiet rechts- und moralphilosophischer Betrachtungen übergreift. Der zweite gröfsere Abschnitt handelt von der Erziehungsreform und von der gesellschaftlichen Reform. In welchem Punkte unserer Entwicklungsbahn stehen wir heute? Weiter gekommen sind wir zweifellos, aber auch aufwärts? Auf diese Fragen soll die Antwort gegeben werden, um an dem Werdegang unserer Entwicklung bewufsten und tatkräftigen Anteil nehmen zu können. Dabei stehen zwei Fragen als Vorfragen für die Ausgestaltung der Gesamtidee im Vordergrunde: Welches ist der Realmachtfaktor, der im besonderen berufen erscheint, als Organ unseres Volkskörpers dessen Entwicklungsprozefs herbei- und durchzuführen? Woher nimmt unser Volkskörper die materiellen und persönlichen Werte, welche für die Durchführung dieses Entwicklungsprozesses, der gewaltigsten aller Reformen, nötig ist? Der Charakter des Buches ergibt sich am besten aus den an die Spitze gesetzten Worten: „Zur Wertung Egidys und zur Fortsetzung seines Werkes!“ Denn wie dieser für hohe Ziele begeisterte Mann bei seinem Streben die Wirklichkeit viel zu wenig berücksichtigte, so bewegt sich auch Langermann mit Vorliebe in schönen, aber überschwenglichen Gedanken, die sich ganz

schön lesen, aber bei genauem Nachprüfen vor den rauhen Tatsachen des Lebens nicht bestehen können.

Überaus anregend sind die Ausführungen Folgmanns über den *Einfluſs des Persönlichen auf die Jugend.* Damit Schule und Haus sich mit Wohlwollen und Verständnis zum Besten der Schüler in die Hände arbeiten können, sucht er die Bedenken oder Mifsverständnisse zu vermindern oder zu beseitigen, bespricht dabei aber Fragen, die für die Charakterbildung und die ganze Gestaltung des Geisteslebens der Kinder wichtig sind. Er trägt nicht Theorien vor, sondern zeigt an praktischen Beispielen aus dem Leben hervorragender Männer, wie dankbar es ist, sich in ihre Erlebnisse zu vertiefen, welche Fülle fesselnder pädagogischer Gesichtspunkte darin enthalten ist, und welche unerschöpflichen Schätze unsere biographische Literatur birgt. So zeigt er z. B. die Gefahren für ein Kind, das frühzeitig dem regelrechten Unterricht entzogen wird, an Gottfried Keller, das zu früh das Elternhaus verlassen mufs, an Otto von Bismarck, beleuchtet die schönen Erfolge, wenn Eltern zur Durchführung ihrer Erziehungsgrundsätze zusammenwirken, an dem jungen Goethe, an Stuart Mill und Mozart, kennzeichnet die Gefahren des Indianerspiels an dem Bernburger Hofmaler W. von Kügelgen. Wie die männliche Jugend in der kritischen Zeit des 16. und 17. Lebensjahres vor Torheiten bewahrt werden kann, lehrt das Beispiel Arndts. Friedrich Perthes dient ihm als Beispiel, dafs auch die Kinder viel Gutes voneinander haben können. Besonderen Wert legt er auf den Einfluſs der Lehrer auf die Schüler; Beispiele: die Einwirkung Wieks auf Ranke in Schulpforta, Bonnells auf Bismarck, Yxems auf Wiese. Das Wohlwollen dazu ist bei den Lehrern vorhanden. Den Nutzen haben in erster Linie die Schüler und durch sie das Elternhaus; denn was aus dem Kinde wird, hat für die Familie weit gröfsere Bedeutung als für den Lehrer.

Über den *Begriff der Individualität* und dessen konkrete Verwertung in Schleiermachers Erziehungslehre gibt Kilian einen Überblick. Eine bestimmte, auf psychologischer Grundlage beruhende Erklärung des Begriffs bietet Schleiermacher nicht; es lassen sich nur allgemeine Bemerkungen über dessen Entwicklung auffinden. Die ganze pädagogische Tätigkeit verteilt Schleiermacher auf drei Erziehungsabschnitte: 1. Die Zeit bis zur Schulreife, wo die Erziehung nur innerhalb der Familie geschieht. 2. Die Schulzeit des Kindes, in der die Selbsttätigkeit „rezeptiv“, wie „spontan“ sich entwickelt und das Urteil des Zöglings über sich selbst als ein bestimmendes Element in die Erziehung aufgenommen werden kann. Der dritte Abschnitt beginnt da, wo der einzelne sich seiner künftigen Stellung bewufst und seine Selbständigkeit anerkannt ist; hier ist die pädagogische Tätigkeit nur noch „partiell“, und das pädagogische Verhältnis sinkt allmählich auf Null herab.

Als menschenfreundlicher Arzt redet Sticker über *Gesundheit und Erziehung* zu den Eltern, um über die Bedingungen für die Begründung und Erhaltung der Gesundheit aufzuklären. Er betrachtet zunächst die

Erziehungsfrüchte, welche unter Vernachlässigung der körperlichen Pflege oder bei unzureichender Rücksicht auf sie reifen, sieht dann genauer zu, was an der gesunden Jugend die Erziehung wirken kann. Da alles Geistige und Sittliche im Gehirn seine körperliche Grundlage hat, so tut die leibliche Erziehung des Menschen vor allem not. Die Frage: Wovon hängt die Vollwertigkeit des Kindes ab? führt ihn zu einer Beschäftigung mit den Ursachen der körperlichen und geistigen Schäden. Dem von so vielen aus den Untersuchungen über den Gesundheitszustand der Schüler gezogenen Schlufs, dafs die Schule so viele Kinder krank mache, hält er mit Recht entgegen, dafs man vorher die Möglichkeit hätte widerlegen müssen, dafs die Schule die Kinder kränklich empfängt, und dafs in der Schule Krankheitsanlagen zur Ausbildung kommen, die sich auch aufser der Schule zu Krankheiten entwickeln können. Sicherlich haben sich etwa seit 1880 durch die bessere Gesundheitspflege in der Schule die körperlichen und geistigen Schäden vermindert; man hat die Jugend geschont, aber nicht widerstandsfähiger gemacht. Endlich behandelt er die Frage der Erblichkeit und findet den wichtigsten Grund für die kindliche Schwäche und Kränklichkeit und für die Minderwertigkeit so vieler Erwachsenen in den Untugenden der Erzeuger. „Reinlichkeit, Nüchternheit und Keuschheit sind die Tugenden, in denen jeder leben mufs, dessen Wunsch es ist, sich in körperlich und geistig gesunden Kindern fortleben zu sehen. Reinlichkeit, Nüchternheit und Keuschheit sind die Gewohnheiten, zu denen jedes Kind erzogen werden mufs, wenn es gesund bleiben soll."

Immermehr macht sich der Einflufs psychologischer Denkweise auf Theorie und Praxis der Erziehung geltend. Namhafte Pädagogen suchen die Begründung des pädagogischen Verfahrens immer aufs neue in der Psychologie und bemühen sich, die Grundlinien der Pädagogik mit denen der neueren Psychologie in Übereinstimmung zu bringen. Für Arbeiten in dieser Richtung gilt als Mittelpunkt die *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Pathologie.*

In das Gebiet des kindlichen Seelenlebens führt uns Groos in seinen anregenden Vorlesungen über das *Seelenleben des Kindes.* Nachdem er den Begriff der Kinderpsychologie und deren Aufgaben als die unentbehrliche Hilfswissenschaft der Pädagogik bezeichnet hat, bespricht er die Methoden dieser Wissenschaft und behandelt das Gebiet des Ererbten und des Erworbenen beim Kinde, um seine Betrachtungen über die allgemeinen Lebensbedingungen der Kindheit mit dem Spiel als der natürlichen Selbstausbildung des Kindes zu schliefsen. Im zweiten Hauptabschnitt behandelt er die besonderen Aufgaben und Ergebnisse der Kinderpsychologie, wobei er sich darauf beschränkt, einzelne Punkte zur genaueren Betrachtung herauszugreifen. Bei ihrer Auswahl und Behandlung hat er wiederholt allgemein-psychologische Begriffe herangezogen, die Ergebnisse des kinderpsychologischen Experiments in einzelnen Beispielen aufgezeigt und möglichst überall die pädagogischen Bestrebungen berück-

sichtigt. Die Lehre von den Sinnesempfindungen des Kindes hat er ausgeschieden, weil das Säuglingsalter dem Pädagogen geringere Teilnahme erweckt als die Gebiete, deren Erörterung mehr in das schulpflichtige Alter hinübergreift.

Mit dem *Denkprozefs in psycho-physiologischer Darstellung* hat Schwarz sich in einem Vortrage beschäftigt, Kemsies gibt einen Rückblick über die *Entwicklung der pädagogischen Psychologie im 19. Jahrhundert.*

Die von Ufer herausgegebene *Internationale pädagogische Bücherei* will hervorragende Werke des In- und Auslandes den Fachgenossen in zweckmäfsiger Form bieten, wobei die neueren pädagogischen Schriftsteller bevorzugt werden. Dadurch erhalten wir Deutsche Gelegenheit, die pädagogischen Bestrebungen des Auslandes zu verfolgen, und können anderseits erkennen, wie diese von der deutschen Pädagogik beeinflufst sind. Die *Ausgewählten Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik* von Stanley Hall, die Stimpfl aus dem Englischen übersetzt hat, zeigen, wie viele Fäden gegenwärtig von der deutschen Pädagogik zu derjenigen Nordamerikas hinüberführen. Der wichtigste Vermittler deutscher Gedanken ist dabei Stanley Hall gewesen, über dessen Lebensgang der Übersetzer in der Einleitung ausführliche Mitteilungen macht. Von den Eindrücken, die Hall während seines fünfjährigen Aufenthaltes in Deutschland empfangen hat, legt sein Werk: *Aspects of German Culture* Zeugnis ab. Die deutschen Methoden und Ergebnisse der Psychologie hat er dann besonders in Nordamerika bekannt gemacht. Die auf deutschem Boden begründete Kinderpsychologie hat er nach seiner Rückkehr zur besonderen Aufgabe seiner wissenschaftlichen Tätigkeit gemacht. Den Grundgedanken seiner pädagogischen Überzeugung hat er in dem Satze ausgesprochen, dafs sich jede Pädagogik auf die Kinderforschung gründen müsse. Diese Ansicht hat er dann eingehender erörtert in dem ersten Aufsatz über die Kinderforschung und ihr Verhältnis zur Erziehung, an den sich ein zweiter mit sorgfältigen Hinweisen auf die Beobachtung kleiner Kinder anschliefst. Überhaupt verfährt Verf. stets mit grofser Sorgfalt und Vorsicht bei seinen Untersuchungen; immer wird aufs neue beobachtet und nachgeprüft, so dafs die Ergebnisse auf möglichst sicherer Grundlage ruhen. Wie sehr er es versteht, nicht nur zum Fachmanne zu sprechen, sondern in die Erziehungsarbeit der Familie einzugreifen, dafür können die Aufsätze über das Lügen der Kinder und über die Furcht Zeugnis ablegen. Sie zeigen, wie sehr es auch der gebildeten Eltern Pflicht ist, sich mit wichtigen Fragen der Kinderpsychologie und der Pädagogik zu beschäftigen.

Die Förderung des Verständnisses und des Betriebes eines vernünftigen Elementarunterrichts erstrebt Walsemann in seinen sechs Aufsätzen zur pädagogischen Psychologie, in deren Mittelpunkt als Erzeugnis des psychischen Bildens die *Anschauung* steht. In der ersten Arbeit vom psychischen Bilden überhaupt und dem Verblassen der Erinnerungsbilder

im besonderen wird mehr die Seite des Empfindens erörtert, im zweiten die zweckmäfsige Gestaltung der Zahlbilder; die dritte beschäftigt sich mit dem Element des Raumes und zeigt, wie mit rein geistigen Mitteln den durch die Sinne gesetzten Raumformen beizukommen ist, welch eine Mannigfaltigkeit von Grundformen und Grundrichtungen zunächst in dem Verstand und erst durch dessen Vermittlung in das Auge und die Hand der Kinder gebracht werden mufs. In den letzten drei Aufsätzen erfährt die Anschauung eine allseitige, auch auf die Materie ausgedehnte Beleuchtung. Überall werden die Gedanken Schopenhauers über die Anschauung möglichst mit dessen eigenen Worten übersichtlich dargestellt und in den Hauptpunkten mit denjenigen Pestalozzis über denselben Gegenstand verglichen, wobei sich eine durchgängige Übereinstimmung ergibt. Als Grundzug einer vernunftmäfsigen Anschauungspraxis ist festzuhalten, dafs es die anschauliche Welt da draufsen selbst ist, deren Gegenstände erzeugt, bestimmt, geklärt und festgesetzt werden müssen, eine Arbeit, die nicht blofs durch die Sinne, sondern wesentlich mit dem Verstande zu leisten sei.

Von der *Vererbung und ihrer Bedeutung für die Pädagogik* handelt Dierks, indem er die nach seiner Meinung sehr mafsvollen Ansichten Weismanns zu Grunde legt.

Gegen die Klagen über den Fluch der Arbeit wendet sich Zander und zeigt, wie in der vernünftigen Abwechselung sowohl bei der *Geistigen, als bei der körperlichen Arbeit*, deren Wesen nacheinander betrachtet wird, der Segen der Arbeit nicht ausbleiben kann.

Wiederholt schon hat das Problem der „künstlerischen Erziehung“ die Pädagogen beschäftigt. Einen gewaltigen Eindruck hat der „Kunsterziehungstag“, der in Dresden Ende Dezember 1901 tagte, gemacht. Das zeigt die ganze Reihe von Schriften und Aufsätzen, die auf seine unmittelbare Anregung zurückzuführen sind. Das beweist auch der Gegenstand, über den 1903 in der Direktoren-Versammlung Pommerns verhandelt ist. Sie hatte die Frage zu beantworten: *Was kann die höhere Schule tun, um den Kunstsinn bei den Schülern zu entwickeln?* Die höhere Schule hat die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte als oberstes Ziel der Erziehung im Auge zu halten und daher auch für die Entwicklung des Kunstsinns zu sorgen, wobei redende und bildende Kunst, sowie die Tonkunst zu berücksichtigen sind. Auf jedem dieser drei Gebiete vermag sie den Kunstsinn des Schülers zu entwickeln, indem sie seine Empfindung weckt und zu eigener Tätigkeit anleitet. Der Sinn für die Kunst der Sprache ist im ganzen Schulleben zu pflegen. Für die Pflege des Sinnes für Tonkunst reichen die lehrplanmäfsigen Gesangstunden aus; die Teilnahme aller sangsfähigen Schüler am Gesangunterricht ist durch geeignete Mittel mit Nachdruck zu erstreben. In der bildenden Kunst ist die Entwicklung des Kunstsinns mehr als bisher zu pflegen, innerhalb des Unterrichts jedoch nur so viel, wie es die lehrplanmäfsigen Aufgaben zulassen. Bemühungen der Lehrer, durch Unterweisung aufserhalb der

Schulzeit den Kunstsinn zu beleben, ist in jeder Weise zu fördern. Die Unterweisung hat sich an künstlerisch schöne, anerkannte und den Schüler verständliche Meisterwerke anzuschliefsen und das Auge des Schülers vor allem zum Erfassen des Gegenstandes, erst in den oberen Klassen auch der Art und Weise der Behandlung zu erziehen. Kunstgeschichtliche Belehrung findet nur gelegentlich, nicht in systematischer Behandlung statt. Plastik, Baukunst und Malerei sind als kunsterziehend zu berücksichtigen. Für die untersten Klassen sind fast nur bildliche Darstellungen geeignet, für die Klassen IV bis U II treten Bauwerke und Denkmäler, erst auf der obersten Stufe Werke der Plastik hinzu; den Bildwerken der Antike gebührt von da ab neben wichtigen Gemälden der Neuzeit die erste Stelle. Ein Verzeichnis kunsterziehend wirksamer Bildwerke kann gute Dienste leisten. Anschauung und Wort müssen sich bei der Betrachtung von Kunstwerken ergänzen. Der selbständigen Auffassung und Ausdrucksweise des Schülers mufs das Wort des Lehrers schonend zu Hilfe kommen; doch ist vorlaute Kritik nicht zu dulden. Die Ab- und Nachbildungen müssen möglichst künstlerisch ausgeführt sein. Je mehr der Lehrer selbst von künstlerischer Auffassung durchdrungen ist, um so besser kann er kunsterziehend wirken. Dementsprechend ist nötig, dafs die Lehrer ohne Rücksicht auf ihre besonderen Unterrichtsfächer sich mehr als bisher schon während der Studienzeit künstlerisch und archäologisch vor- und später weiterbilden. Zur Entwicklung des Sinnes für bildende Kunst können und müssen alle Lehrfächer, jedes in seiner Weise, beitragen. Die Hauptaufgabe zur bewufsten Anregung fällt dem Deutschen, der Geschichte und den beiden alten Sprachen nächst dem Zeichenunterrichte zu, der für die Entwicklung des Kunstsinns in hervorragendem Mafse geeignet ist, und der deshalb in den Gymnasien auch in U II verbindlich zu machen ist. Schönheit, Sauberkeit des Schulgebäudes und künstlerischer Wandschmuck sollen dem Schüler den Aufenthalt in der Schule angenehm machen und den Kunstsinn wecken. Wünschenswert ist es, dafs Staat und Gemeinden weitere Mittel als bisher für Zwecke der Kunsterziehung zur Verfügung stellen. Diese angenommenen Sätze geben aufs beste wieder, wie eingehend die Versammlung sich mit der für unsere Jugend so wichtigen Frage der Kunsterziehung beschäftigt hat.

Für die *Kunsterziehlichen Aufgaben der Schule* kommt nach Leisching in erster Reihe der künstlerische Wandschmuck in Betracht. Die Wandbilder eines Schulzimmers müssen in sehr grofsem Mafsstabe gehalten sein. Eine halbwegs ausreichend gemalte Kopie werde das Schaffen eines Künstlers immer noch besser veranschaulichen als die gewissenhafteste mechanische Nachbildung. Sämtliche Blätter seien nur auf ihre farbige Wirkung hin zu berechnen. Die Bilder sollen nicht dauernd im Schulzimmer bleiben, sondern regelmäfsiger Wechsel nicht nur innerhalb des Schuljahrs, sondern auch hinsichtlich des Standorts in der Klasse sei geboten. Auch sei es nötig, demselben Auge dasselbe Bild etwa ein Jahr nach der ersten Bekanntschaft wieder vorzuführen. Darstellungen aus

Märchen, Erzählung, Geschichte und besonders Heimatskunde bringen den Kindern die Kunst nahe. Aber auch die Menschen und Tiere in Wahrheit und Fabel wollen die Kinder sehen. Zur Kunsterziehung in der Schule seien aber Lehrer nötig, die Kunstkenner seien und damit alle nötigen Vorbedingungen für die Wahl der eigentlichen Lehrbehelfe in einer Person vereinigen. Darum bedürfe die Kunst in den Lehrerbildungsanstalten sorgfältiger Pflege. Davon werde auch der Zeichenunterricht Nutzen haben, der den angeborenen Farbensinn, das Modellieren, Pinselübungen besonders zu pflegen habe.

Die bildende Kunst soll, wie Lüning in einem Vortrage über die *Werke der bildenden Kunst im Dienste der Bildung und Erziehung* ausgeführt hat, die Helferin gegen die grofse Gefahr der Gedankenlosigkeit sein, weil die Kunst die grofse, allgemeine Vermittlerin von Gedanken sei. Das Verständnis der Kunst erfordere Anschauungskraft. Darum sei die erste Bedingung zum Begreifen eines Kunstwerkes die Fähigkeit sehen zu können. Sei der Gedanke des Kunstwerks unserer Seele aufgegangen, dann erst sei es Zeit, die Aufmerksamkeit auf den Stil, die Formgebung, die Pinselführung, das Kolorit, sogar das Format des Bildes zu richten. Denn zwischen diesen Dingen und dem Gedanken bestehe die innigste Wechselwirkung, da sich von ihnen aus die Idee vollends klar erfassen und von der Idee aus die Behandlung der Einzelheiten einsehen und begreifen lasse. Aus dem Verständnis der Schüler für Kunstwerke könnten, sofern sie es auch hätten, die Lehrer beinahe aller Fächer Nutzen ziehen und sich die Mühe des Unterrichts und den Schülern die Schwierigkeiten des Auffassens erleichtern. Für die Schüler erstehe aus der Verwendung von Werken der bildenden Kunst ein dreifacher Gewinn: einmal für den Intellekt des Schülers, dann für den Ausdruck dieses Intellekts, die Beherrschung von Sprache und Stil, und endlich für das Ethos. Dieses sei der kostbarste Gewinn, weil der Schüler einsehen lerne, welche Fülle von Fleifs, Beharrlichkeit, Selbstverleugnung und sicherem Wollen dazu gehöre, das wahre Kunstwerk hervorzubringen, weil er zum Aufgeben des eigenen Ich hingeleitet werde.

Als eine Lebens- und Daseinsfrage für unser Volk und für unsere Jugend bezeichnet etwas kräftig Otto Schulze die *Frage der ästhetischen Erziehung*. „Die Kunst soll das Leben durchdringen, das Leben selber Kunst sein. Somit mufs das Künstlerische an sich, das Ästhetische, ein wesentlicher Teil der Weltanschauung, ja mufs selbst höchste, reinste Weltanschauung sein, mufs Lebensträger und Lebensförderer sein.“ Nachdem er die die hervorragendsten Geister zur Zeit erfüllende Welt- und Lebensanschauung nachgewiesen hat, wobei er sich besonders auf Eucken stützt, sucht er darzutun, dafs die Schulerziehung und weiterhin die Lebensführung die Erzeugung einer solchen Anschauung zum Ziele nehmen mufs, um mit den Worten zu schliefsen: „Hin zur Kunst, zur grofsen, wahren, und hinein mit der Kunst in die Schule!“

Digitized by Google

Im 10. Hefte der Sammlung: *Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena* bietet Kicker Gedanken über eine künstlerische Auffassung des Unterrichts. Nachdem er den wichtigen Punkt, wo die Unterrichtskunst die Bildung des sittlichen Charakters unterstützt, im Gefühl, im Interesse gefunden und einige Bedenken, die Wissenschaft und Kunst gegen die Möglichkeit einer künstlerischen Auffassung des Unterrichts haben, zurückgewiesen hat, erörtert er den Einfluss einer künstlerischen Erziehung auf Unterrichtstheorie und -praxis und zwar hinsichtlich der Anordnung, Auswahl und Behandlung des Stoffes.

In der Überzeugung, dafs, je mehr vor den Eltern der Schleier von der Tätigkeit der Schule gehoben wird, je freier sich der Einblick gestaltet, den das Elternhaus in das Wirken der Schule gewinnt, je weniger bureaukratisch und tyrannisch sich die Schule zum Hause stellt, desto mehr die Vorurteile über die Einrichtungen der Schule und über die Bestrebungen des Lehrers schwinden werden, hat Thumser veranlafst, mit mehreren Amtsgenossen eine Zahl fesselnder Schulfragen an *Elternabenden* zu behandeln. Ficker sprach über Naturwissenschaft und Erziehung, Röver über die Entwicklung des Zeichenunterrichts in Österreich und seine Bedeutung am Gymnasium, Haas über Beobachtung und Experiment und Thumser über die Stellung der Frau bei den Griechen und über die Reifeprüfung im Lichte der Praxis. In diesem Vortrage weist er die Berechtigung, ja Notwendigkeit der Reifeprüfung nach, sodann, wie die in den einzelnen Gegenständen an den Prüfling gestellten Forderungen dem Charakter und der Bedeutung einer Reifeprüfung entsprechen, und wie die Schule ihre Zöglinge zur Bewältigung dieser Anforderungen methodisch vorbereitet. Obwohl diese Prüfung eine Aufnahmeprüfung für die Hochschule sei, werde sie nicht an dieser, sondern am Gymnasium abgehalten, weil das Urteil des Prüfungsausschusses schon durch dessen Zusammensetzung als gesichert und zuverlässig erscheine, und weil hier Männer prüfen, die in der Regel schon lange jeden einzelnen Prüfling genau kennen.

2. Unterricht.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Als *Unterrichtsgrundsätze beim Gymnasialunterricht,* die er ausführlich begründet und an geeigneten Beispielen erläutert, stellt Rick einmal den der methodischen Anleitung und sodann den der richtigen Festsetzung und Umgrenzung des Unterrichtsstoffes auf. Hierbei müsse die geistige Fähigkeit des Schülers und die Rücksicht auf die innere Verwandtschaft, die der Stoff eines Faches mit dem verschiedener Fächer habe, welche auf einer Stufe gelehrt werden, als Richtschnur dienen. Von besonderer Wichtigkeit sei endlich der Grundsatz der Konzentration. Der Wissensstoff müsse durch Zusammensetzung und Vergleichung dem Schüler verständlicher gemacht werden. Das lasse sich auf dreifache Weise er-

Digitized by Google

reichen: erstens dadurch, dafs wir auf sprachlichem Gebiete durch Vergleichungen die Erscheinungen so klar und durchsichtig zu machen verstünden, dafs das Lernen einer Regel gar nicht nötig sei, sodann dadurch, dafs wir den Lernstoff auf die kürzeste, klarste Fassung bringen, und endlich dadurch, dafs wir ihn, soweit es gehe, unter immer einheitlichere Gesichtspunkte zu bringen suchten. Die vollendete Durchführung dieser drei Grundsätze werde eine Erweiterung und Festigung der Kenntnisse des Schülers und eine Steigerung seines gegenwärtigen Wissens zur Folge haben.

L. Spreer behandelt in ZG. *Drei Schäden des höheren Schulunterrichts.* Die Benutzung der Übersetzungen bringe die Schüler um einen Hauptvorteil des Lesestoffs aus der alten Welt, nämlich völlig selbständig in den Sinn der Texte einzudringen. Als Gegenmittel empfiehlt er grofse Vorsicht in der Überwachung der Schüler und in der Beurteilung der Übersetzungsleistungen im Vergleich zu ihrem übrigen Können. Den neuerdings gemachten Vorschlag, gar keine häusliche Vorbereitung aufzugeben und nur in der Klasse mit den Schülern den Text vorzubereiten, verwirft er, weil das Lesen dann zu langsam fortschreite und der Schüler nicht die erforderliche Selbständigkeit und Zuversicht einem fremden Texte gegenüber bekomme. Die Schülervorbereitungen, die ihren Ursprung dem Geschrei der Überbürdungszeit verdankten, seien nur für den Anfang zweckmäfsig, weiterhin aber schädlich, weil die Schüler eine mangelhafte Wortkenntnis bekämen. Endlich sei es ein Übelstand, dafs durch den Druck das Hauptthema der Schrift und die Hauptgedanken der Teile kenntlich gemacht würden, weil der Schüler da wieder ohne Nachdenken finde, was zu suchen, seine Hauptarbeit sein solle.

Franke veröffentlicht *Bemerkungen zu den schriftlichen Arbeiten* nach Mafsgabe der Lehraufgaben von 1901 und einen Plan dieser Arbeiten am Gymnasium zu Neustadt (O.-Schl.). Gräve liefert eine Einzeluntersuchung über den *Darstellenden Unterricht,* indem er zuerst den Gedanken desselben bei Herbart und Ziller und die Entwicklung der Theorie des Verfahrens durch die Schule Zillers behandelt und alsdann die praktischen Arbeiten erörtert, die aus der besprochenen Theorie erwachsen sind.

Um für den *Aufbau des Sprachunterrichts* an den höheren Schulen zuverlässige Gesichtspunkte zu gewinnen, geht Meier vom Begriff der Bildung aus, da Wahl und Anordnung der zu lehrenden Sprachen zunächst mit Hinsicht auf das Wesen der Bildung zu treffen sein würden. Seine Untersuchung führt hier zu folgenden Ergebnissen: 1. Für die Einführung in die vaterländische Kultur, für die Gewöhnung an deutsches Denken und Fühlen ist die Muttersprache das erste und vornehmste Bildungsmittel. Sie mufs in den ersten Jahren beherrschend im Mittelpunkt des Sprachunterrichts stehen. 2. Das nächste Anrecht auf Berücksichtigung haben die Sprachen der Völker, mit denen wir seit Jahrhunderten im lebendigen Verkehr stehen, und deren Kultur noch dauernd

die unserige beeinflufst und befruchtet. 3. Schliefslich können die Sprachen und Kulturen in Betracht kommen, die, obwohl abgestorben, für die Erkenntnis der Entwicklung unserer Kultur unentbehrlich sind: Latein und Griechisch. Auch vom Gesichtspunkte des Mafsstabes der Bildung ergibt sich dem Verf. die Anordnung: a) Muttersprache, b) lebende Sprachen, c) tote Sprachen.

Bei dem Wege zum Bildungsziele mufs die leibliche und geistige Entwicklung des Menschen für Anordnung und Darbietung der Bildungsmittel mafsgebend sein, welche von höchster erzieherischer und gesundheitlicher Wichtigkeit sind. Die naturgemäfse Entwicklung der geistigen Kräfte erfordert fortwährend Zufuhr und Verarbeitung sinnlicher Anschauung. Die geschichtliche Entwicklung des Sprachenlernens verlangt zunächst Pflege der Muttersprache wie bei den Griechen, daneben wie bei den Römern das Erlernen einer lebenden Fremdsprache und erst mit gereifterem Verständnis wie im späteren Alter des Menschengeschlechts die Einführung der Jugend in die Sprachen des Altertums. Obwohl Verf. schon in diesen Abschnitten im allgemeinen die Beziehungen zwischen der Bildung und der körperlichen und geistigen Entwicklung des Schülers untersucht und die Ergebnisse der physiologischen und psychologischen Forschung berücksichtigt hat, widmet er doch den psychophysischen Vorgängen beim Gebrauch der Sprache noch ein besonderes Kapitel. Er erörtert ferner das Verhältnis von Wort und Begriff, den Begriff der sprachlich-logischen Schulung, die logischen und psychologischen Elemente in den verschiedenen Sprachen, die logische Verbindung der Gedanken und der entsprechenden sprachlichen Darstellungsmittel. Aus dem Wesen der Sprache entwickelt er die Aufgaben des Sprachunterrichts und untersucht zuletzt, woran dieser anknüpfen mufs, und wie er anzuknüpfen hat. Auch hier ergibt die Untersuchung, dafs nur eine lebende Sprache an die Anschauung anknüpfen und die Phantasie beleben kann, weil sie eine logisch entwickelte Sprache ist, nicht etwa die lateinische Sprache, die man von Sexta an durch rein mechanisches Eindrillen von Vokabeln und Wortformen und durch Hin- und Herübersetzen zu befestigen suchen mufs, wobei systematisch die lebhafte Phantasie der Kinder, die wirklich schöpferische Kraft der Menschenseele ertötet wird. Es hat also neben die Muttersprache eine lebende Sprache zu treten, und die toten Sprachen sind auf eine spätere Stufe zu verweisen; der gemeinsame lateinlose Unterbau für alle höheren Schulen ruht auf einer durchaus gesunden und sicheren Grundlage.

In besonnener Weise stellt Riegel vom Standpunkte eines Neuphilologen *Pädagogische Betrachtungen* an, um zu zeigen, dafs auch der neusprachliche Unterrichtsbetrieb ebenso gut wie jeder andere die Schüler zu Fleifs und zur Beharrlichkeit anleiten, zur harmonischen Ausbildung der Geisteskräfte und des Gemütslebens mitwirken kann. Befähigung und Begeisterung zu eigener selbständiger Fortbildung bilden auch bei ihm den Kern aller Unterweisung. Hinsichtlich der neueren Fremdsprachen

könne die Heranbildung „fertiger Franzosen und Engländer“ nicht zu den Obliegenheiten einer höheren Unterrichtsanstalt gehören, die eine Erziehungs- und Pflegstätte allgemeiner Bildung sein wolle. Die Abschnitte über das Lehrbuch, Haus und Schule, Lehrer, Lehrerkollegium, über Aufsichtsorgane und Schulvorschriften sind mafsvoll gehalten und zeugen von sorgfältiger Beobachtung und durch Erfahrung gewonnenen pädagogischen Ansichten. Die am Schlusse gemachten Vorschläge beschränken sich vernünftigerweise auf das Erreichbare.

Den *Philosophischen Unterricht in den höheren Schulen* hält Schneider in ZG. für nötig, damit der Schüler die Sprache der Wissenschaft und die der Gebildeten verstehen lerne, weil ein grofser Teil der zu erörternden Begriffe für unsere Auffassung von der Welt und von dem Leben die gröfste Bedeutung habe, und weil andernfalls einerseits unsichere und irrtümliche Vorstellungen und Darstellungen die unausbleibliche Folge seien, anderseits durch Gewöhnung an den Gebrauch unverstandener Worte Gedankenlosigkeit und Oberflächlichkeit gefördert werde. Da die rechte Belehrung über die Begriffe nur in Verbindung mit einem Zurückgehen auf ihren Ursprung möglich sei, so gewinne der Schüler damit eine Ahnung von dem Werden der Wissenschaft und, weil diese Begriffe gröfstenteils ihren Ursprung in der Philosophie der Griechen hätten, auch eine Vorstellung von der Bedeutung dieser für die Entwicklung der Wissenschaften auch in unserer Zeit. Die Schüler seien deshalb mit den Begriffen der Logik und der Psychologie in einem propädeutischen Unterricht vertraut zu machen. Auch sei es nötig, dem Schüler wenigstens Ausblicke auf das Gebiet der Metaphysik zu eröffnen. Des weiteren legt Verf. dar, wie manche philosophische Stoffe nicht innerhalb der philosophischen Propädeutik, sondern in Verbindung mit andern Unterrichtsgegenständen zu behandeln seien. Beim Lesen der Schriftsteller biete in erster Linie das der philosophischen Schriften, für den Gymnasiasten das der platonischen Dialoge geeigneten Stoff, aus der römischen Literatur die philosophischen Schriften Ciceros, ferner Horaz. Auch die syntaktischen Verhältnisse im Griechischen und Lateinischen nötigen dazu, psychische Vorgänge genau zu beobachten. Der deutsche Unterricht biete vielfach Gelegenheit zur Erörterung philosophischer Begriffe. Für diese komme auch besonders der naturwissenschaftliche, vor allem der physikalische Unterricht in Frage. Die philosophische Betrachtung, so spricht Verf. am Schlusse seine Überzeugung aus, ist ganz besonders geeignet, in den Unterricht der höheren Schulen Zusammenhang und einen grofsen Zug zu bringen. Sie entspricht einem Bedürfnis weiter Kreise; Beweis: Aufnahme der Philosophie Hartmanns und schliefslich Nietzsches. Es gilt, dies Verlangen auf den rechten Weg zu leiten. Das Gymnasium hat auch insofern ein Interesse am philosophischen Unterricht, als durch den innigen Zusammenhang dieses Unterrichts mit der Philosophie der Griechen ein wichtiger Grund für die Beibehaltung des griechischen Unterrichts gegeben ist.

Siebourg geht in seinem Aufsatze über die *Philosophie im Gymnasialunterricht* von der Frage aus: Was läfst sich innerhalb des festliegenden Rahmens der Lehrpläne tun, damit die Philosophie wieder den ihr gebührenden Platz in dem höheren Unterricht einnimmt? Das philosophische Interesse soll angeregt und auf den rechten Weg geleitet werden, und die philosophische Propädeutik soll insbesondere Kenntnis der wichtigsten Grundbegriffe der Logik und der Psychologie übermitteln. Er führt dann aus, wie die Erreichung des Zieles durch den Unterricht im Deutschen und in den alten Sprachen gefördert werden könne. Das Gymnasium habe reichliche Mittel zur Unterstützung der philosophischen Bildung der Schüler. Aber irgendwo und irgendwann müfsten Logik und Psychologie als System geboten werden. Das gehe am besten, wenn eine der drei deutschen Stunden neben dem Aufsatze und dem Lesen der Schriftsteller der philosophischen Propädeutik gewidmet werde. Es genüge dafür ein Drittel der zur Verfügung stehenden 80 Stunden der Prima. Ferner könne auch die Religion philosophisches Wissen übermitteln, da z. B. eine fruchtbare Beschäftigung mit der Glaubens- und Sittenlehre nicht gut denkbar sei, wenn nicht die Elemente der Logik bekannt seien. Der Schüler müsse die verschiedenen Vermögen und Tätigkeiten der Seele kennen, müsse eine klare Vorstellung von den Grundbegriffen, wie Triebe, Begierde, Leidenschaft u. a., von der Wechselwirkung zwischen Wollen und Wissen haben. Indem der Religionsunterricht fortwährend mit den philosophischen Grundbegriffen arbeite und sie in abstrakten Gedankenreihen zur Anwendung bringe, wirke er, auch ohne dafs dies seine besondere Absicht sei, in hervorragendem Mafse philosophisch vorbildend. Die Geschichte biete ausreichend Gelegenheit, sei es, dafs von äufseren und inneren Ursachen, von den Wirkungen, von Entwicklungen die Rede sei, sei es, dafs die Kennzeichnung bedeutender Persönlichkeiten in psychologischer Hinsicht den Gegenstand bilde, sei es endlich, dafs die Fülle ethischer Bildungsmomente für die Propädeutik nutzbar gemacht werde. Ganz besonders sei aber die Mathematik, die philosophischste aller Sonderwissenschaften, für sie zu verwenden und als vortreffliche Ergänzung zu ihr die Physik. Der mathematischen Erdkunde und der Himmelskunde falle das Stück Naturphilosophie zu, das das Gymnasium seinem Zögling mitgebe.

Einen Beitrag zur Frage der *Philosophischen Propädeutik in der Schule* liefert in LL. Gille, indem er sie als Unterrichtsgrundsatz, nicht als Unterrichtsfach berücksichtigt wissen will. Er zeigt mehr an Beispielen als in systematischer Darstellung, wie die Mathematik und die Naturwissenschaften die logischen Gesetze aufdecken können, wie die auf den höheren Stufen zu behandelnde Anatomie und Physiologie des Menschen den ersten Anlafs zu psychologischen Betrachtungen gebe, wie insbesondere der Sprachunterricht reichen Stoff zu psychologischen Erwägungen biete. Logik und Psychologie blieben die Gebiete der Philosophie, deren Anbau und Pflege in der Schule allen Lehrern, nicht blofs

denen des Deutschen zufalle. Daraus ergebe sich die Forderung einer verstärkten philosophischen und insbesondere psychologischen Vorbildung der Oberlehrer auf der Universität. Vorbedingung für eine richtige Auffassung der Psychologie in ihrer Bedeutung für die Schule sei ein eingehendes Studium der Pädagogik.

Gegen den Vorschlag Rehmkes (Jb. XVII, 40), in Prima beide Religionsstunden für die *Philosophische Propädeutik* zu nehmen, wendet sich in MhS. Peters, weil gerade der Religionsunterricht in Prima vortrefflich geeignet sei, in philosophische Fragen einzuführen. Auch die Kirchengeschichte biete mehrfach Anlafs, die Philosophie in den Kreis der Betrachtungen zu ziehen. Die Ethik vom Religionsunterricht loszulösen, würde bei der Einrichtung unserer höheren Schulen grofsen Schwierigkeiten begegnen. Unsere sittliche Anschauung habe sich doch wesentlich unter dem Einflusse des Christentums entwickelt; eine Auseinandersetzung mit den christlich-sittlichen Ideen müsse erfolgen, und es sei am natürlichsten, dafs der Religionsunterricht diese Unterweisungen in die Hand nehme.

In ausführlicher Darstellung beschäftigt sich in MhS. Schulte-Tigges mit der Bedeutung des *Mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts für die philosophische Propädeutik*. Er untersucht, wie dieser Unterricht die Schüler zu philosophischem Denken zu erziehen und bereits positive Grundlagen zu schaffen vermag, und wie die gewonnenen Kenntnisse zu einer bescheidenen, aber in sich abgeschlossenen philosophischen Belehrung zusammengefafst werden können. Nachdem er nachgewiesen hat, dafs jener Unterricht in der Tat die Grundlagen für den späteren Unterricht in der philosophischen Propädeutik legen könne und daraus die nötigen Schlüsse auf die Anforderungen an die Methodik und Stoffauswahl in diesen Fächern gezogen hat, umgrenzt er die Propädeutik dahin, dafs aus der Logik besonders die eigentlich logische Technik, wie sie sich in der Lehre von den logischen Methoden darstelle, dann die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Psychologie, die Anfangsgründe der Erkenntnistheorie und als Einleitung in die Metaphysik eine zusammenfassende Darlegung und Kritik der mechanischen Weltauffassung, dazu die Erörterung teleologischer und kausaler Grundsätze in der Biologie und eine kritische Beleuchtung der Entwicklungslehre, insbesondere der Darwinschen Theorie den Gegenstand der Belehrung zu bilden hätten. Diese Forderungen dürften auch demjenigen zu weit gehen, welcher der philosophischen Propädeutik wohlwollend gegenübersteht. Um sie zu verwirklichen, mufs Verf. auch für besondere Stunden eintreten. In der Oberrealschule soll in den beiden Primen der naturwissenschaftliche Unterricht, im Realgymnasium die Mathematik eine Stunde hergeben. Fürs Gymnasium macht er mangels eigener Erfahrung keine Vorschläge.

Was an *Schülerreisen auf unseren höheren Schulen* geleistet wird, hat in MhS. Schwarz auf Grund der Jahresberichte und einer recht grofsen Umfrage übersichtlich zusammengestellt. Er gibt zunächst statistische

Mitteilungen, handelt dann über Zweck der Reise, über die Vorbereitungen, Teilnahme, über die Frage nach dem Wünschenswerten für solche Wanderungen, über Mafsregeln für das leibliche Wohl, über Zucht und über Tagegelder für den Leiter.

Während sich die meisten höheren Schulen mit einem Tagesausfluge und vielleicht mit einigen Klassenspaziergängen im Jahre begnügen, hat einige das wachsende Verständnis für die Pflege und die Erziehung des Körpers zu ausgedehnten Turnfahrten bewogen. Auch die Entwicklung unserer Grofsstädte verbreitet zugleich das Bedürfnis nach Ausspannung in Wald und Flur und das Bewufstsein für die Herrlichkeiten der freien Natur. Die Schule kann für ihre eigensten Zwecke viel aus den gemeinsamen Wanderungen der Lehrer und Schüler gewinnen. Als Turnmärsche zur Stählung des Körpers und als Ausspannung in Wald und Flur, zur Bildung des Charakters können sie wohl bezeichnet werden. Auch kann so manches, was die Schüler von den Schülerfahrten mitbringen, fruchtbringend im Unterricht verwertet werden. Schwarz handelt über die Zwecke bei *Schülerreisen* und stellt die Belehrung in den Vordergrund, die sich aber nicht aufdringen dürfe, sondern ungesucht und nicht in dem nicht sonderlich beliebten Lehrton geboten werden müsse. Bei der Wahl des Zieles hat er meist geschichtliche Punkte bevorzugt. Er handelt des weiteren über Vorbereitungen, Kosten, Ausrüstung, zu der verständigerweise auch Karten gehören, über die scheinbar unvermeidlichen Aufsätze und über Schülerskizzen, von denen anhangsweise eine Anzahl recht hübscher und einen guten Zeichenunterricht bekundender Zeichnungen geboten werden. Schwarze hat mit Schülern des Johanneums in Hamburg eine sechstägige *Instruktionsreise in den Harz* unternommen, deren Hauptzweck war, am Harze die Grundzüge der Gebirgsbildung und zugleich die wichtigsten Industrien, die sich mit der Gewinnung und Verwertung der Bodenschätze beschäftigen, durch eigene Anschauung kennen zu lernen. Dieser Schülerreise sind die Erfahrungen zu statten gekommen, die Heyer mit Schülern der Oberrealschule und des Reformrealgymnasiums in Kiel auf einer *Instruktionsreise* in die industriereiche Gegend der Provinz Sachsen unternommen hatte. Auch hier stand das Lehren und Lernen im Vordergrunde. Denn es galt, vor allem fühlbare Lücken im chemischen Unterricht der oberen Klassen auszufüllen, die Anschauung, die notwendigste Grundlage eines jeden naturwissenschaftlichen Unterrichts, zu ermöglichen, wo im Unterricht das Experiment nicht ausführbar ist und Abbildungen nur einen notdürftigen Ersatz bieten können.

B. Lesestoff.

Ein fesselndes Buch ist *Hellenentum und Christentum* von K. Jentsch. Beide seien nicht solche Gegensätze, dafs sie keine Berührungspunkte hätten. Wenn auch die Götter der Griechen unserem Gotte nicht gleichkämen, so hätte doch ihre Religion einen guten Einflufs auf das Volk ausgeübt. Denn schon zu Homers Zeit sei der Ehebund heilig gehalten,

seien Gastfreundschaft und Nächstenliebe sogar gegen die Bettler geübt worden; innige, treue Freundschaft habe die Männer verbunden. In der nachhomerischen Zeit erkannten die Philosophen schon klar die Einheit der Welt und den in ihr waltenden Geist, der viele Eigenschaften unseres Gottes besafs, während die Volksreligion verwilderte und in Aberglauben ausartete. Um eine verbesserte Religion zu erzeugen und das Griechenvolk sittlich zu heben, mufsten Sokrates und seine Schüler den wahren Kern aller Religion aufdecken. Auch sie schon lehren vieles, was später Christus lehrte. Die Versuche dieser Philosophen, den Zustand des griechischen Gemeinwesens zu bessern, waren gescheitert. So fragten sich die Nachfolger, die Cyniker, Epikuräer und Stoiker nur: Wie wird der einzelne glücklich? Durch Gemütsruhe, die der Mensch in der Unabhängigkeit von der Aufsenwelt erreiche. Auch sie lehrten Pflicht, Gerechtigkeit und allgemeine Menschenliebe. Diese Weltweisheit genügte aber nicht allen. Da entstand aus dem, wenn auch unfreiwilligen Zusammenwirken der griechischen und jüdischen Philosophie der Gedanke des Christentums. Die Hellenen wufsten, was zum Heile nötig sei, aber die Gewifsheit fehlte ihnen. Diese besafsen die jüdischen Propheten in ihren Weissagungen, die aber erst durch die Geburt Christi erfüllt werden mufsten. Erst die christliche Religion lehrte, dafs der Mensch nicht aus eigener Kraft gerecht werden könne; er müsse danach streben, aber das Ziel erreiche er erst im Reiche Gottes. So war das vergebliche Ringen aus der Welt geschafft. Dies emporwachsende Christentum schien die Macht des Römerreiches zu bedrohen. Daher nahm es Konstantin auf. Julian versuchte vergebens, das Christentum auszurotten. Unsere Zeit soll, so sagen manche, der des Julian oder der Cäsarenzeit überhaupt gleichen. Aber diese Ähnlichkeiten sind nur äufserlich. In unserer Zeit tritt freilich dem alten Glauben ein neuer entgegen; aber unser Christenglaube ist nicht so schwach wie der Heidenglaube zu Julians Zeit, und der neue Glaube hat nicht die Kraft des jungen Christentums. Das Wesen des Christentums besteht nicht darin, dafs ein weiser und guter Mann durch Wort und Beispiel noch auf künftige Geschlechter wirkt, sondern dafs er durch seinen Tod dem Menschengeschlecht neue Lebenskraft verliehen hat. Das tote Bibelwort ist nicht alleinige Quelle der Wahrheit, sondern der göttliche Geist des Christentums hilft jedem Geschlecht zu der ihm nötigen Erkenntnis; er kann die Bedürfnisse der Völker auf jeder Stufe ihrer Entwicklung befriedigen und ist daher dem Wechsel der Ereignisse im Leben der Völker nicht unterworfen.

Das auf den ersten Blick ungewöhnliche Thema *Poesie und Technik* hat von Eyth in einem Vortrage, der in der Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure abgedruckt ist, in sehr fesselnder Weise behandelt. Den untrüglichen Prüfstein jeder echten Dichtkunst, die Dreiheit des Wahren, Guten und Schönen, weist er auch in der Technik an treffend gewählten Beispielen nach. Dies werde nicht überall empfunden. Zwar werde die Technik des Bergbaus vom Dichter verhältnismäfsig freundlich

angesehen, aber das fruchtbare Gebiet der modernen Technik vernachlässige die schöne Literatur in ihren besten und gröfsten Werken in auffallender Weise. Goethes greiser Faust schliefse ein überreiches Leben mit der Arbeit des unermüdlichen Kulturingenieurs, nachdem ihn die blofse Geistesarbeit und die höchsten Genüsse des Daseins an die Grenze der Verzweiflung geführt hätten; Schiller knüpfe in einem Gedichte, das nach einem Jahrhundert noch nichts von seiner männlichen Kraft und seiner lyrischen Zartheit verloren habe, an das Werk einer Glockengiefserei Gedanken, die das ganze Menschenleben mit einer Fülle von Poesie überschütten. Aber unsere heutigen Dichter wüfsten mit derlei Stoffen nichts anzufangen. Rosegger z. B., ein Mann aus dem Volke, der mitten im Leben stehe, verliere seinen klaren Blick, sobald ihn seine Erzählungen mit unserer Zeit des Fortschritts, des Ringens nach einer höheren Lebensführung in Berührung bringen; er sehe nur Luxus, Geldgier, Verschwendung, Entartung und Sünde, wenn ihn auch das Schaffen unserer Zeit gelegentlich zu warmer Anerkennung hinreifse. Das sei um so verwunderlicher, als längst Malerei und Bildnerei zahlreiche Motive in der Technik gefunden hätten. Solcher Mangel an Verständnis für den tieferen Sinn unseres Lebens bei den Gebildeten namentlich unseres Vaterlandes sei auf unsere humanistische Erziehung zurückzuführen, die den Geist des heranwachsenden Geschlechts vorwiegend auf das Schöne und Grofse in der Vergangenheit hinlenke und uns nicht nur hindere, uns frei zu bewegen, sondern auch schuld daran sei, dafs in keinem Lande so sehr wie bei uns die sonnige Gegenwart mit der blauen Brille des Gelehrten angesehen werde und uns demgemäfs falsche Farben zeige. Das sei neuerdings, wie England, Amerika und auch Frankreich zeigen, besser geworden und werde sich auch bei uns ändern, je mehr das aus der Kenntnis erwachsene Empfinden geläutert und gebildet werde, je weniger die „allgemeine Bildung“ uns hindere, zu wissen, wer dem Leben unserer Zeit seine Form und Gestalt gebe.

Um Schülern und Freunden Haages ein bleibendes Denkmal zu bieten, hat dessen *Reden und Vorträge* A. Kannengiefser in einer Sammlung herausgegeben. Für den einen Teil ist der Stoff der Geschichte entnommen, während in dem andern politische, gesellschaftliche und allgemeine staatswissenschaftliche Fragen behandelt sind. Der Redner gibt meistens zuerst einen geschichtlichen Rückblick, um zu einer klaren Begriffsbestimmung zu gelangen, wägt dann sorgfältig das Für und Wider ab, um endlich von dem so gesichteten Standpunkt aus seine eigene Meinung über die zur Erörterung stehenden Fragen darzulegen. Ein warmes, vaterländisches Empfinden und ein klarer Blick für das, was der Jugend not tut, zeichnet die Reden aus.

Dem heranwachsenden Geschlecht die Verdienste grofser Männer zu vergegenwärtigen, um es zu mahnen, die durch sie erworbenen Güter als unveräufserlichen Besitz zu bewahren, machte sich Mertner zur Aufgabe, als er seinen Schülern *Moltke als Erzieher* schilderte. Wem verdankt

Moltke schliefslich seine beispiellosen Erfolge? Seinem eisernen Willen, wie er sich in dem unausgesetzten Streben nach Vervollkommnung zeigt. Was und wie ist Moltke als Mensch gewesen? Er war ein Mann von echter Frömmigkeit, wie sie uns aus seinen Briefen entgegenleuchtet, und von echter Wahrhaftigkeit, die sich in allen seinen Schriften widerspiegelt und ihnen den unvergänglichen Stempel aufdrückt. Schliefslich verkörpert Moltke in sich den Gedanken der Treue und erweist sich damit als echten deutschen Mann.

Die in vieler Hinsicht erfreuliche mannigfaltige Gestaltung unseres höheren Schulwesens hatte den sehr bedenklichen Nachteil, dafs den Eltern die Wahl der Schule wegen des zukünftigen Berufs der Söhne sehr erschwert war. Das hat sich etwas geändert, seitdem die grundsätzliche Gleichberechtigung der drei neunstufigen Anstalten ausgesprochen und annähernd wenigstens in Preufsen durchgeführt ist. Aber auch heute noch lassen sich viele Eltern bei der Wahl der Schule durch Äufserlichkeiten bestimmen, statt zu erwägen und danach zu handeln: Welche Vorbildung ist für die meisten Berufe die geeignetste, wohin geht die Neigung der Knaben, wie steht es um deren Fähigkeiten? Um die Entscheidung möglichst zu erleichtern, kann als Wegweiser und Ratgeber schon bei der Wahl der Schule aufs beste empfohlen werden: *Praktische Winke für Eltern* von einem alten Schulmanne (A. Schuster). Er beantwortet die beiden Fragen: In welche Schule schicke ich meinen Sohn? und wie steht es mit den Berechtigungen? Er gibt zuerst von jeder Schulart kurz einen Überblick über deren geschichtliche Entwicklung, dann deren Lehrverfassung und fügt endlich die Berechtigungen hinzu. Einen besonderen Abschnitt widmet er den Reformschulen und bespricht sowohl das Altonaer, als das Frankfurter System.

Jaenicke, *Die Berufswahl,* bietet die in Deutschland wichtigsten und am häufigsten gewählten Berufe unter besonderer Berücksichtigung der norddeutschen Verhältnisse. Er bespricht auch die Ausbildung für den einzelnen Beruf und warnt vor ihm bei schlechten Aussichten, so auch vor dem philologischen Studium. Viele, namentlich weniger bemittelte Eltern glaubten, dafs ihrem Bestreben, ihren Söhnen eine höhere und angesehene Lebenstellung zu verschaffen, die Laufbahn des wissenschaftlichen Lehrers mit seinen verschiedenen Stellungen den besten Ausweg böte, dafs das philologische Studium billig wäre und schnell zu einer sicheren Versorgung führte, und dafs die Berufstätigkeit, wenn auch nicht leicht, so jedenfalls nicht aufreibend wäre. Das sei aber ein Vorurteil. Denn das Ergebnis zahlreicher Untersuchungen gipfele darin, dafs unter den gegenwärtigen Verhältnissen die wissenschaftlichen Lehrer unter allen Beamten, die hinsichtlich der Dauer und der Kosten der Ausbildung bis zur endgültigen Anstellung eine der ihrigen entsprechende Vorbereitung zu erlangen hätten, am schlechtesten gestellt seien. Infolge dessen müsse im allgemeinen vor diesem Berufe gewarnt werden, insbesondere alle Unbemittelten. In ähnlicher Weise macht er auch bei den übrigen Berufen

einige allgemeine Bemerkungen, gibt die Schulbildung, wo jedoch die neuesten Änderungen im Berechtigungswesen noch nicht berücksichtigt sind. das akademische Studium, die Prüfung zum höheren Lehramt, das Seminar- und Probejahr, die Wartezeit, die Militärdienstzeit, die Kosten der beruflichen Ausbildung und endlich die Aussichten.

Die *Berechtigungen der höheren Schulen in Preufsen* haben Dickmann und Kratz nach den neuesten Bestimmungen übersichtlich zusammengestellt. Einzelne Berufe sind dargestellt in der Sammlung: *Was werde ich?* und in der Sammlung: *Was willst du werden?* Aus dieser ist hier *Der akademische Lehrer* zu erwähnen. Knabe betont zunächst die durch die Neuregelung des Berechtigungswesens geschaffenen Verhältnisse. Auch die Lage des höheren Lehrerstandes sei gegen früher nicht unwesentlich verbessert worden. „Der Beruf ist ideal wie wenig andere. Er hat die hehre Aufgabe, die künftigen Führer der Nation heranzuziehen, ihnen die sichere Grundlage zu geben, auf der sie ihre weitere Ausbildung zum Heile des Vaterlandes aufbauen können. Aber seine Verhältnisse sind keineswegs glänzend, die Arbeit nicht bequem, die Stellung häufig nicht sehr angenehm. Wer Lust und Liebe und — Begabung für die Schulwissenschaft hat, wer mit erfreulicher Gesundheit begnadet ist, wer den innigen Wunsch hat, dafs unsere Jugend in echt nationaler und sittlicher Bildung erstarke, wer seine besten Kräfte daran setzen will, der Jugend eine gute Grundlage zu geben, so dafs sie vollständig im stande ist, zu tüchtigen Menschen heranzuwachsen, wer, zufrieden mit dem Bewufstsein redlichsten Strebens und eifrigster Pflichterfüllung, nicht nach Dank und Anerkennung geizt, der — nur der wird sich wohl fühlen in dem hohen und schönen, aber mühevollen und schweren Beruf eines Oberlehrers“. Goldene Worte! Möchten sie weit hinausklingen und diejenigen von unserem Stande fernhalten, denen die Stellung an der höheren Schule nur die milchende Kuh ist. Ausführlich bespricht Verf. alsdann die Vorbildung, die Prüfungen und die Vorbereitung, wo u. a. auch in mafsvoller, aber entschiedener Weise ein Wort für die Beschäftigung mit der theoretischen Pädagogik eingelegt wird, ferner die Anstellung, die Aufgaben im Amte. Über einen besonderen Vorzug unseres Berufes vor anderen heifst es S. 53: er bestehe darin, dafs er die Beschäftigung mit dem Edelsten in subjektiver und objektiver Hinsicht vorschreibe, was es gebe, d. h. mit der Übermittlung der besten Geistesschätze an jugendliche Seelen. Wie viel erhebender sei eine solche Arbeit als diejenige, mit seelisch, sittlich und physisch fehlerhaften Leuten, wie sie sich dem Geistlichen, Juristen und Arzte häufig darbiete.

Einen allgemeinen Ratgeber und Führer durch die hauptsächlichsten Berufszweige will Freunds Buch: *Was sollen unsere Kinder werden?* bieten. Obgleich 1903 erschienen, berücksichtigt es die neuesten Änderungen im Berechtigungswesen nicht. Denjenigen, die sich der Aufnahmeprüfung an einem sächsischen Seminar unterziehen wollen, will Kaiser mit seiner Schrift: *Die Aufnahmeprüfung am Seminar* mit Rat zur Seite

stehen. Obst liefert einen Beitrag zur Berufswahl, indem er ein einzelnes Gebiet behandelt, nämlich den Beruf des *Kaufmanns*. Ein Anhang enthält das Nötige für den künftigen Einjährig-Freiwilligen und die Bestimmungen über die Militärpflicht im allgemeinen.

3. Schulfeiern.

Bei der Enthüllung des Standbildes Bismarcks im Treppenhause des Gymnasiums zu Pyritz führte Wehrmann drei grofse Augenblicke aus dem Leben dieses unseres Nationalhelden unter Hinblick auf dessen Wahlspruch: *Patriae inserviendo consumor* den Zuhörern vor die Augen: jene bekannte Unterredung Bismarcks mit seinem Könige zu Babelsberg am 22. Sept. 1862, seine Festigkeit in Nikolsburg nach dem Siege bei Königgrätz und die Reichstagssitzung vom 6. Febr. 1888 mit jenem Meisterstück der Redekunst im Dienste des Vaterlandes.

Durch die zwei an vaterländischen Gedenktagen gehaltenen Reden Schmeiers geht ein Gefühl echter Vaterlandsliebe und wahren Pflichtbewufstseins, indem er die Tugenden der Hohenzollernfürsten preist und an passenden Beispielen aus der Geschichte erläutert oder des neuen Reiches Herrlichkeit den Schülern in markigen Worten schildert. Ernste Worte hat er bei der Entlassung zu den Reifeprüflingen gesprochen, indem er ihnen den Ausspruch auf den Weg mitgab: „Das höchste Bewufstsein unserer sittlichen Natur kann nur im Kampfe erhalten werden", oder indem er ihnen die Anstalt als Pflegstätte der Pflichterfüllung, der Liebe zu Gott und den Menschen und der Wahrhaftigkeit kennzeichnete.

Eine besondere Veranlassung zu einer Feier hatten Erfurt und Nordhausen, die das Fest der hundertjährigen Vereinigung mit Preufsen begehen konnten. Dort sprach Venediger in einem geschichtlichen Rückblick über die bedeutsamen Folgen des Anfalls der Stadt an Preufsen, hier lenkte Pietzker die Blicke in die Vergangenheit und zeigte, wie aus kleinen Anfängen das Gemeinwesen erwachsen sei, wie eine alte deutsche Stadt in ihrer eigenen Geschichte zugleich die Geschichte des Grofsen, Ganzen widerspiegele, um schliefslich mit der Vergangenheit die Hoffnung auf ein glückliches Weitergedeihen zu begründen. Das Gymnasium zu Spandau beging seine 50jährige Jubelfeier, zu der eine Festschrift, enthaltend die Geschichte der Anstalt von 1853—1903, erschienen ist.

Bei der Einführung des neuen Direktors am Bugenhagen-Gymnasium in Treptow a. R. sprach Pr.-Sch.-R. Friedel über vorbildliches Lehren, sorgfältiges Regieren, männliches Handeln und menschliches Fühlen, der Direktor von Boltenstern über die künstlerische Gestaltung des Unterrichts, indem er zu zeigen suchte, inwiefern sich die Kunst des Lehrens im allgemeinen und in den einzelnen Fächern des Gymnasiums betätige, und wie die Künste im engeren Sinne in den Dienst der Schule zu ziehen seien. Weisweiler erörterte in seiner Einführungsrede in Düren die Aufgaben und

die Eigenart des Gymnasiums, wie es sich in den Abschnitten 1882, 1892 und 1901 entwickelt hat, während in Oberhausen bei seiner Einführung Willenberg über die Ziele und Wege des Unterrichts am Realgymnasium sprach. Während dort die Bedeutung der alten Sprachen und Literaturen für den Jugendunterricht gewürdigt wurden, kam hier besonders der neue fremdsprachliche Unterricht zu seinem Rechte.

Neue Gebäude bezogen die *Realschule in Kiel*, das *König Wilhelms-gymnasium* in *Magdeburg*, das *Kaiser Friedrichsrealgymnasium mit Real-schule* in *Rixdorf*, die *Realschule zu Mühlhausen i. Thür.*, das Königl. *Gymnasium in Cleve* und das *Kantonschulgebäude zu Schaffhausen*. Alle Gebäude vereinigen, wie sich aus den fachmännischen Beschreibungen ergibt, in allen Teilen und Einrichtungen unter Anwendung einfacher Mittel Zweckmäfsigkeit und Schönheit und zeichnen sich in ihrer Einteilung durch Übersichtlichkeit aus. Sie sind auch ein schönes Zeugnis für die Opferwilligkeit von Staat und Gemeinde. Überall war man bestrebt, nach dem Grundsatze zu verfahren, dafs das Beste gerade gut genug für die Jugend ist. Würdige Einweihungsfeiern schlossen sich überall an den Einzug in das neue Gebäude.

III. Schulpflege.

1. Schulverwaltung.

Seinem vor einigen Jahren erschienenen Handbuch des preufsischen Schulrechts (vgl. Jb. XIV, 43) hat Kretzschmar jetzt *Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen* folgen lassen und damit allen denen, die sich berufsmäfsig mit der Entwicklung unseres höheren Schulwesens zu befassen haben, ein bequemes Nachschlagewerk geboten, das allen an ein solches Buch zu stellenden Forderungen genügt. Es enthält das Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. Aug. 1876, sowie die Verordnung zur Ausführung dieses Gesetzes, ferner die Lehr- und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen, die Seminarordnungen für die Seminare der Volkschullehrer und Lehrerinnen, im Anhange die Bestimmungen über das Berechtigungswesen, die Lehrer-Prüfungsordnungen, die Bestimmungen über die Gehälter und Pensionen der Lehrer an höheren Schulen, über die Geschäftsführung der Direktoren, gesundheitspolizeiliche Bestimmungen und Vorschriften über Revision, Bau und Einrichtung der Schulgebäude. Demselben Zwecke dient *Das höhere Schulwesen im Gro/s-herzogtum Hessen* von Nodnagel. Hier war eine Zusammenstellung der Gesetze, Verordnungen und Verfügungen um so notwendiger, als die mafs-gebenden Bestimmungen bisher nirgends zusammenhängend niedergelegt sind. Da das Buch vorwiegend praktischen Zwecken dienen soll, so ist der Stoff nicht nach geschichtlichen Gesichtspunkten, sondern in systematischer Folge geordnet worden. Dem Wunsche nach einem Überblick über

die geschichtliche Entwicklung wird in etwas durch eine Übersicht des Inhalts nach der Zeitfolge Rechnung getragen. Der erste Abschnitt bringt das Bemerkenswerte über die oberste Verwaltung und über das Rechnungswesen an höheren Schulen, der zweite das über das Lehramt und die Lehrer, der dritte das über die Gymnasien, Realschulen, höheren Mädchenschulen und höheren Bürgerschulen. Aus dem reichen Inhalt sei hier das Schreiben vom 19. Okt. 1901, die Haftpflicht der Lehrer betreffend, angeführt. Ein Lehrer kann aus Anlafs seiner amtlichen Tätigkeit nie ohne weiteres, sondern erst dann zivilrechtlich oder strafrechtlich verfolgt werden, wenn entweder vom Verwaltungsgerichtshofe Vorentscheidung dahin getroffen ist, dafs der Lehrer sich einer Überschreitung seiner Amtsbefugnisse oder der Unterlassung einer ihm obliegenden Amtshandlung schuldig gemacht hat, oder das dem Lehrer vorgesetzte Ministerium erklärt hat, dafs eine solche Vorentscheidung nicht verlangt werde.

Seiner verdienstvollen Arbeit über die „Dienstinstruktionen“ (vgl. Jb. XVII, 51 ff.) hat Morsch einen sehr lehrreichen, eingehenden Vergleich über die *Reifeprüfungen an den höheren Schulen Deutschlands und Österreichs* in NJ. folgen lassen, dessen grofse Wichtigkeit eine etwas ausführliche Wiedergabe rechtfertigt. Die eine Gruppe von Staaten läfst das Ziel der Prüfung innerhalb der Schule, die andere sieht es aufserhalb derselben. Mit Österreich sehen z. B. Baden, Württemberg, Bayern als Zweck dieser Prüfung die Ermittlung an, ob der Prüfling die Hochschule mit Erfolg besuchen kann oder nicht, während Preufsen, Sachsen, Bremen ihn in der Ermittlung sehen, ob der Schüler das Lehrziel der höheren Schule gemäfs den geltenden Lehrplänen erreicht hat. Diese Gruppe behandelt die Reifeprüfung demnach als Abschlufsprüfung nach durchlaufener Prima. Der Prüfungsausschufs setzt sich in Preufsen und den kleineren norddeutschen Bundesstaaten aus dem Regierungskommissar, dem Anstaltsleiter und den wissenschaftlichen Lehrern der Oberprima zusammen. Wenn Morsch sagt, dafs in Braunschweig auch die Oberlehrer der Unterprima dazu gehören, so trifft dies nach der neuen Ordnung nicht mehr zu; wohl aber ist es in Sachsen so. Dieselbe Ordnung wie in Preufsen gilt auch in Baden, Württemberg und Österreich. In Bayern gehören aufser dem Rektor die Klassenlehrer der vier obersten Klassen und die Lehrer der Oberklasse zum Ausschufs; jene haben auch Stimmrecht, obwohl dies gegen § 8 der deutschen Abiturientenkonvention verstöfst. Ein Wechsel der Ausschufsmitglieder ist wünschenswert, sei es, dafs, wie z. B. in Anhalt, die Einrichtung von „Wandelordinariaten“ getroffen ist, sei es, dafs, wie solches in gröfseren Orten angeht, die Schüler einer Anstalt zur Prüfung an eine andere abgegeben werden. Auch der Regierungskommissar müfste wechseln, auch ein Hochschulprofessor als stimmberechtigtes Mitglied der Prüfung beiwohnen. Über Zulassung oder Zurückweisung herrscht grofse Mannigfaltigkeit. Viele Staaten haben sich Preufsen angeschlossen. Am meisten entspricht wohl das bayerische Verfahren der Gerechtigkeit, das keine Zurückweisung kennt, vielmehr zur schriftlichen Prüfung alle dazu Berechtigten zuläfst.

In Österreich kann der Klassenlehrer wohl den Rat zurückzutreten erteilen, doch braucht er nicht befolgt zu werden.

Unter Betragen und sittlichem Verhalten behandelt M. zuerst Täuschungen und Täuschungsversuche. Hier stimmen die Ordnungen im wesentlichen überein. In Österreich wird der abgefafste Schüler aus dem Arbeitsraum gewiesen und mufs sämtliche Klausurarbeiten unter Erteilung neuer Aufgaben nochmals anfertigen; sein gesetzwidriges Benehmen wird im Abgangszeugnis abgesondert bemerkt. Erst ein zweiter Betrugsversuch schliefst ihn von der Prüfung für diesen Termin aus. Die Prüfung kann, ausgenommen z. B. in Bayern und Baden, wo im ganzen nur ein zweimaliger Versuch möglich ist, dreimal versucht werden. Bei Beurteilung des Betragens gehen einige Staaten z. B. Bayern, Baden, Bremen, Hamburg auf die ganze Schulzeit zurück; die meisten ziehen nur das Betragen der letzten zwei Jahre in Betracht, Hessen allein das des letzten Jahres. Für Befreiungen von der mündlichen Prüfung ist „geordnetes Betragen“ wie in Württemberg, Preufsen u. a. erforderlich. Für Teilbefreiungen hat das Betragen gar kein Gewicht. Über die erschreckend milde Beurteilung von Betrügereien, Durchstechereien auf der Schule scheine man, indem der Standpunkt des Schülers, der Presse und des Publikums zu grunde gelegt werde, zu sehr dem naturalistisch-individualistischen Zuge unserer Zeit gehuldigt zu haben, wie man ihr in der Schulpraxis überhaupt zu sehr nachgebe. „Man verfolge nur einmal mit Strenge und Folgerichtigkeit solche Vorkommnisse auf der Schule und in der Prüfung, scheue sich aber nicht vor der Zahl der Durchgefallenen und vor Zeitungsartikeln; dann wird schon die öffentliche Meinung anders darüber denken“

Was die Gegenstände der mündlichen Prüfung betrifft, so wird in der Religion teils gar nicht, wie in Mecklenburg-Schwerin, Hessen, Sachsen-Weimar, Baden, Württemberg und in Österreich, teils nur mündlich wie in Preufsen, Sachsen, Oldenburg, teils nur schriftlich, wie in Bayern geprüft. Doch hat die Dezemberkonferenz, ohne von der bayerischen Bestimmung etwas zu wissen, die schriftliche Prüfung verurteilt, weil der Religionsaufsatz eigentlich nichts weiter als ein zweiter deutscher Aufsatz sei, in dem die Phraseologie eine verderbliche Rolle spielen könnte. In den altsprachlichen Forderungen stimmen die deutschen Staaten so ziemlich überein, trotzdem z. B. Österreich für Griechisch und Lateinisch weniger Stunden angesetzt hat. In den neuen Fremdsprachen betonen fast alle Ordnungen das Literarische und Kulturelle so gut wie gar nicht. In der Geschichte war bis 1901 die Prüfung in Preufsen und anderen norddeutschen Staaten auf den Stoff der Prima beschränkt. In Mecklenburg-Schwerin ist die alte Geschichte sowohl für Gymnasium, als Realgymnasium ausdrücklich vorgeschrieben. In Württemberg wird in der Geschichte nur schriftlich geprüft. Das Wort „Kulturgeschichte“ findet sich nur in den österreichischen Bestimmungen. Den Tiefstand der Forderungen zeigt Baden für Gymnasium und Oberrealschule, da nur in dem Lehrstoff der Oberprima geprüft wird. „Der Geschichtsunterricht

Digitized by Google

hat im Laufe der Zeit am meisten gelitten unter der Furcht vor Anhäufung des Gedächtnisstoffes". Für die Mathematik kennt Württemberg keine mündliche Prüfung. Im Vergleich zu denen aller anderen deutschen Staaten gehen die Prüflinge Bayerns und Österreichs mit den geringsten mathematischen Kenntnissen von der Schule ab.

Bei der Stellung der Aufgaben und deren Beurteilung sind die Rechte der Oberlehrer in Preufsen und in vielen Bundesstaaten dem Anstaltsleiter gegenüber wenig fest und wenig weitgehend. Der Direktor hat die Aufgaben mit seinem Genehmigungsvermerk an den Regierungskommissar einzusenden. In Bayern werden die Aufgaben von der Zentralstelle aus, dem Unterrichtsministerium, gestellt; seine Abiturienten bearbeiten an vier Prüfungstagen hintereinander alle dieselben Aufgaben. Das hat seine grofsen Vorteile, namentlich für den deutschen Aufsatz. Die Vorschriften, die in vielen Staaten für die Stellung des deutschen Aufsatzes gegeben sind, „lassen sich einfach nicht befolgen". Die preufsische, in die meisten Prüfungsordnungen übernommene Bestimmung: „. . . . auch ist jede vorherige Andeutung über sie aufs strengste zu vermeiden", ist eine "Ungeheuerlichkeit", widerspricht auch der Anordnung, dafs „die Aufgaben so zu bestimmen sind, dafs sie in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der Prima in keiner Weise überschreiten". Die Lage ist hier für Lehrer und Schüler gleich schlimm. In der neuesten Ordnung der Braunschweiger Reifeprüfung ist die frühere Bestimmung (vgl. Morsch S. 208): „Bei den Aufgaben für den deutschen Aufsatz ist es gestattet, einige erklärende und die Behandlung erleichternde Bemerkungen hinzuzufügen", fortgefallen. Die sächsische Prüfungsordnung weifs gar nichts von einer Einsendung der Aufgaben an den Regierungskommissar; der Oberlehrer hat sie nur dem Direktor zur Genehmigung vorzulegen. Die vor Beginn der Ausarbeitung nach eigenem Ermessen den Schülern gegebenen Erläuterungen werden in das Protokoll aufgenommen. In Österreich, wo der Oberlehrer die freieste Stellung seinem unmittelbaren Vorgesetzten gegenüber einnimmt, schickt er die Aufgaben durch Vermittelung der Anstaltsleiter in einem mit seinem Privatsiegel verschlossenen Umschlage an den Landesschulinspektor ein.

In der Beurteilung der schriftlichen Arbeiten stimmen die meisten Prüfungsordnungen darin überein, dafs der Fachlehrer die Arbeiten durchsieht und beurteilt, und dafs in der Beratung die Urteile einfach zusammengestellt werden; so auch in Österreich. Bayern und Württemberg haben zwei Beurteiler vorgesehen; im Falle, dafs sie sich nicht einigen, entscheidet der Kommissar. In Sachsen hat der Prüfungsausschufs in seiner Gesamtheit die Urteile zu beraten und zu beschliefsen. Anhalt hat hier am sorgfältigsten und sachgemäfsesten entschieden: „Entscheidet sich die Mehrheit für ein anderes Urteil als das vom Fachlehrer erteilte, so hat der Direktor diesen Beschlufs unter der vom Fachlehrer erfolgten Beurteilung hinzuzufügen". Die Entscheidung trifft der Kommissar.

Zurückweisung von der mündlichen Prüfung scheint in Baden und Elsafs-Lothringen nur wegen Täuschungsversuchs stattfinden zu können. Unter allen übrigen Staaten hat Mecklenburg-Strelitz die mildeste Bestimmung, weil dazu das Urteil „ungenügend“ in sämtlichen Prüfungsarbeiten erforderlich ist, und die schärfste Sachsen, wo schon zwei Ungenügend dieselbe Wirkung haben können. Die Regel ist, dafs die Mehrzahl der Arbeiten ein Ungenügend erhalten hat.

Die Befreiung von der mündlichen Prüfung ist in Elsafs-Lothringen verboten; in Reufs j. L. geschieht einer solchen keine Erwähnung. In Österreich soll sie in der Regel auch nicht stattfinden. In den übrigen Staaten ist sie erschwert, sei es, dafs, wie in Württemberg Einstimmigkeit des Ausschusses erforderlich und keine Arbeit mit Ungenügend beurteilt ist, sei es, dafs tadelloses Verhalten und ein genügendes Urteil in allen Fächern vor Eintritt in die Prüfung und in den schriftlichen Arbeiten verlangt ist. Ein Ausgleich von ungenügenden Leistungen durch gute kann in Österreich nicht erfolgen. Hier ist ausnahmsweise in einem Nebenfache eine Wiederholungsprüfung zulässig; an der Gesamtreife des Schülers darf aber kein Zweifel sein. In den süddeutschen Staaten ist dazu eine ziffernmäfsige Durchschnittsberechnung der Reife erforderlich. Indem Preufsen und nach ihm andere Staaten, z. B. Braunschweig, den Ausgleich durch das Wörtchen „soll“ in § 11, 3, 2 pflichtmäfsig gemacht hat, verstöfst es gegen das Übereinkommen der deutschen Staaten betr. die Reifezeugnisse, wo es in § 6 heifst: „Dabei ist ausnahmsweise der Ausgleich zulässig“. Preufsen hat also die Ausnahme zur Regel, zur Pflicht erhoben. Bremen hat sich deshalb auch nicht an Preufsen angeschlossen, sondern das Wörtchen „soll“ in „darf“ geändert.

Die Rechte des Kommissars sind überall in vielen Punkten dieselben. Seine rechtliche Stellung kennzeichnet sich aber am besten in drei Punkten: Entscheidung über die Zulassung zur Prüfung, Abänderung der Urteile der schriftlichen Arbeiten und Intercessionsrechte. Die wenigsten Abweichungen finden sich in Bezug auf die Zulassung. Viel einschneidender ist die zweite Befugnis. Am schärfsten ist dies in Preufsen und nach ihm in Anhalt, Hamburg, Braunschweig u. a. betont, weil hier der Kommissar Änderungen in den gegebenen Urteilen zu verlangen und eintreten zu lassen befugt ist. Milderungen finden sich in Mecklenburg-Schwerin, Oldenburg, Bremen, wo er sich zur Herbeiführung einer Änderung an die Mehrheit des Ausschusses zu wenden hat. Nach dem Wortlaut der Bestimmungen scheint er nicht das Recht zu Änderungen zu haben. Ähnlich liegen die Verhältnisse in Baden, wo ihm die Arbeiten erst bei seinem Eintreffen vorgelegt werden, in Württemberg und in Österreich. In Preufsen hat sich seine diktatorische Gewalt erst allmählich ausgebildet. Das Recht der Einsprache bekam er 1834, das auf Abänderung der Urteile nicht 1859; erst 1882 erhielt er es in der jetzigen kategorischen Form; jetzt ist ein Teil der Befugnisse, mit denen 1892 der Ausschufs ausgestattet wurde, auf den Kommissar übergegangen. Er ist heute eine

„verkörperte Prüfungsordnung“ geworden. „Warum dann noch eine in zahlreiche Paragraphen gegliederte Ordnung? Und wo hat man gröfseres Vertrauen zu den Oberlehrern, dort, wo, wie in Österreich, Oldenburg, dem Kommissar nicht einmal ein Veto zusteht, oder in Staaten, wo ihm aufser dieser beträchtlichen Macht noch allerlei andere Rechte gegeben sind? Und mit welcher Begründung könnte man es überzeugend dartun, dafs es notwendig sei, alle diese Rechte auf eine Stelle zu häufen, die von allen Mitgliedern des Prüfungsausschusses die Schüler am wenigsten kennt?“

In seinen Schlufsbetrachtungen kommt Morsch zu dem Ergebnis, dafs sich eine einheitliche deutsche Jugendbildung zu Universitätszwecken nur in altsprachlicher Hinsicht feststellen lasse, dafs dagegen in den „ethisch bedeutsamsten“ Fächern, d. h. in den Fächern, die nicht nur den Charakter der einzelnen, sondern den einer Nation bestimmen, die deutsche Bildung ziemlich auseinander gehe. Die Frage, ob die Reifeprüfung nach den Prüfungsordnungen in Deutschland zu schwer sei, müsse verneint werden. Diejenigen, welche immer wieder nach einer Erleichterung der Reifeprüfung schreien, scheinen weder die Prüfungsordnungen selbst, noch die Entwicklungsgeschichte einzelner unter ihnen studiert zu haben.

Eine Reihe von Bedenken macht Steinel gegen das *Fachlehrersystem* geltend, um dann für das *Klassenlehrersystem* einzutreten. Beim Klassenlehrer sei die Bekanntschaft mit dem beim Schüler in den einzelnen Teilen vorhandenen Wissen in höherem Mafse vorhanden als beim Fachlehrer. Mit dem Klassenlehrersystem sei gröfsere Ruhe und Sammlung in den Klassen bei mafsgebenden Verhältnissen vorhanden. Bei dem Fachlehrersystem sei der Lehrer fast in jeder folgenden Stunde genötigt, mit Menschen andern Alters unterrichtend zu verkehren. Je stärker die Klassen seien, um so mehr sei der Übergang zum Klassenlehrersystem angezeigt, weil die Beziehungen zwischen Schule und Haus bei diesem erleichtert seien. Bei der Vielheit von in einer Klasse unterrichtenden Lehrern fehle den einzelnen Befehlen die nötige, dauernde Aufsicht für ihre Ausführung. Eine Tabelle veranschaulicht die einschlägigen Unterrichtsverhältnisse in der untersten Klasse sämtlicher Realschulen eines deutschen Bundesstaates.

Gegen die *Wechselcoeten* erklärt sich E. Fischer in ZG. Die von manchen Eltern gehegte Hoffnung, dafs ihre Söhne, falls es ihnen nicht geglückt ist, anstandslos von Klasse zu Klasse vorwärts zu kommen, durch die Wechselcoeten unter allen Umständen Vorteil haben und Zeit gewinnen, sei unbegründet und trügerisch. Denn eine Zeitersparnis sei mindestens zweifelhaft; mit gröfserem Rechte könne man von einem durch sie herbeigeführten Zeitverlust sprechen, weil es wohl Regel sei, dafs ein Schüler, der Ostern nicht versetzt und der Michaelisabteilung überwiesen sei, auch beim nächsten Versetzungstermin zu Michaelis nicht das Ziel erreiche und dann der alten Osterklasse wieder zugewiesen werde. Der Unterrichtsbetrieb werde durch Wechselcoeten so empfindlich gestört, dafs der ein-

zelne, vor allem der schwächere Schüler nicht so gefördert werden könne, wie das unter mafsgebenden Verhältnissen möglich sei. Wo man sich aber zu Michaeliscoeten entschlossen habe, sei deren Durchführung bis oben hin nötig. Denn andernfalls werde in den oberen Klassen, in denen der Abschlufs der geistigen Ausbildung zu erfolgen habe, die so überaus notwendige Stetigkeit im Fortschreiten des Unterrichtsgegenstandes auf das bedenklichste gefährdet. Ganz besonders gelte dies für die Oberprima, wo durch die jedes Halbjahr wiederkehrende Reifeprüfung die gröfste Störung hervorgerufen werde. Gründliche Abhilfe könne nur die völlige Abhilfe der Wechselcoeten bringen.

Zwischen den beiden Sätzen: Die Schule ist ein annexum religionis und die Kirche hat nicht blofs kein Recht auf die Schule, sondern sie hat überhaupt kein Recht in der Schule, sucht Boeckh eine Vermittlung in der Beantwortung der Frage: *Hat die Kirche ein Recht auf die Schule?* Die Antwort lautet: „Die Kirche wird ihr Recht auf die Schule als sachlich nicht mehr begründet drangeben, aber um so nachdrücklicher und entschiedener ihr göttliches Recht an die Schule und in der Schule festhalten“. Welches ist dieses Recht? Da es der Kirche nur darum zu tun ist, dafs die Erziehung christlich bleibe, so kann sie die gegenwärtige Form der geistlichen Schulaufsicht als nicht innerhalb ihrer Rechtsphäre liegend aufgeben; sie mufs aber ihre beiden Forderungen auf Konfessionsschule und die geordnete Mitwirkung an der Schulpflege entschieden festhalten. Diese berechtigten Ansprüche kann allein der Staat befriedigen. Verf. schliefst mit den Worten Dörpfelds: „Die Kirche ist nicht nur der Schule, sondern die Schule ist auch der Kirche bedürftig“.

Die Frage, ob *Schulärzte* wünschenswert oder notwendig seien, beantwortet Stornfeld hauptsächlich in Rücksicht auf Münchener Schulverhältnisse; doch wirft er auch Streiflichter auf die Verhältnisse in anderen Ländern und Städten. Durch die Anstellung von Schulärzten allein lasse sich kein Erfolg erzielen; in erster Linie sei es Aufgabe des Staates, durch entsprechende Mafsnahmen, z. B. zwangsweise Anzeigepflicht, Verbot des Schulbesuchs der Geschwister der an Ansteckungskrankheiten erkrankten Kinder, Verbot der Unterrichtserteilung der Lehrer, in deren Familien solche bestehen, die Gesunden vor Ansteckung zu schützen. Notwendig sei es, alle neu eintretenden Kinder, die nicht von ihrem Hausarzt mit einem Gesundheitsschein versehen seien, zu untersuchen und festzustellen, ob sie einer dauernden ärztlichen Überwachung oder besonderen Berücksichtigung im Unterrichte bedürfen, ferner bei später vorgenommenen Untersuchungen die vom Schulbesuche etwa auszuschliefsenden Schüler zu begutachten, ein richtiges Meldewesen anzuordnen, um eine Weiterverbreitung der ansteckenden Krankheiten durch die Schule zu verhüten, und endlich die von der Schule zeitweise Ausgeschlossenen vor ihrem Wiedereintritt auf ihren Gesundheitszustand zu untersuchen. Die beste Vorbeugung gegen Übertragung von ansteckenden

Krankheiten seien gröfste Reinlichkeit und richtige Fügung der Fufsböden.

In einer Zeit, wo die Schulhygiene sich allgemeiner Teilnahme erfreut, dürften Meyers *Schulstätten der Zukunft* vielen sehr willkommen sein. Er tritt für die zerstreute Anlage der Schulstätten ein und sucht darzutun, dafs ihr weder vom schultechnischen, noch vom ökonomischen Standpunkte aus erhebliche Einwendungen entgegenstehen. Nachdem er die mit dem Korridor- oder Kasernensystem verbundenen Mifsstände übersichtlich zusammengestellt und kurz behandelt hat, bespricht er die bis jetzt weiteren Kreisen bekannt gewordenen Schulpavillonanlagen: die Königshofener Schule vor dem Weifsenturmtor in Strafsburg, die Pavillonschule zu Ludwigshafen a. Rh., die Volksschule auf Bischofshöhe in Drontheim und die vierte Gemeindeschule in Gr.-Lichterfelde. Letztere könne wirklich als ein „namhafter Fortschritt im Gebiete der Schulneubauten" bezeichnet werden, weil dieser Bau alle Vorteile des Pavillonsystems in hygienischer und schultechnischer Beziehung in sich vereinige. Meyer erklärt sich aber gegen die Verwendung des Obergeschosses und das dadurch nötig gewordene Einbauen eines Treppenhauses. Er empfiehlt Schulen, die ohne besondere Schwierigkeiten und ohne Aufgabe des in ihnen angelegten Kapitals ihren Platz wechseln können, um anderen Anlagen zu weichen. Hierfür gibt er als Beispiel die Anlage einer 14klassigen Knaben- und Mädchenvolksschule im Pavillonsystem mit Turnhalle und Sonderräumen für Zeichnen, Naturlehre, Knabenhandfertigkeit, Modellieren und Haushaltungskunde. Ein Lageplan veranschaulicht die ganze Anlage.

Auf das Bedürfnis eines *Reichsschulmuseums* und dessen Bedeutung weist Ziehen hin. Das Bedürfnis wird schon dadurch bewiesen, dafs in verschiedenen Städten Schulmuseen errichtet sind, die sich trotz mancher Schwierigkeiten in mehr oder minder blühendem Zustande befinden, dafs andere Länder, wie Österreich, Holland, Schweiz, Amerika, Staatsschulmuseen gegründet haben oder an deren Errichtung arbeiten. Der Wert einer solchen Reichsanstalt liegt darin, dafs der vorhandene Stoff an Lehrmitteln und allen auf das Erziehungswesen bezüglichen Veröffentlichungen und Erzeugnissen übersichtlich zusammengestellt und vorgeführt werden kann, und dafs auf Grund sorgfältiger Studien das Beste herausgefunden und seine weitere Vervollkommnung angeregt werden kann. Ein solches Museum würde auch ein sehr geeigneter Ort für die Fortbildung der Lehrer und Schulleiter sein; es würde weiter eine Pflegstätte für die wissenschaftliche Pädagogik abgeben, würde auch so manchen Eltern Gelegenheit bieten, sich über die Schulverhältnisse zu unterrichten, von denen sie vielfach auch noch zur Zeit der Anmeldung ihrer Kinder keine Ahnung hätten. Der Charakter des Schulmuseums als Reichsanstalt würde den grofsen Vorteil ergeben, dafs nicht nur das moralische Ansehen des Reiches dem Museum zu gute käme, sondern dafs auch ein gemeinsamer Boden freier Beratung und Anregung für Schulmänner und Schulverwaltungen der verschiedenen deutschen Bundesstaaten gewonnen würde. Als

eine Anstalt von gleich grofser Bedeutung für akademisch, wie für seminaristisch gebildete Lehrer einerseits und für die verschiedenen Schularten anderseits würde das Reichsschulmuseum auf die Einheitlichkeit der Entwicklung unseres gesamten Schulwesens gewifs einen günstigen Einfluſs haben. Den üblen Folgen der vielfach vorhandenen schulpolitischen Parteigegensätze würde dadurch wohl etwas entgegengewirkt werden können.

Derselbe Schulmann befürwortet ein *Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen*. Volkserziehung ist ihm Hebung und Vervollkommnung der geistigen und sittlichen Beschaffenheit unseres Volksganzen. Zur Erreichung dieses Zieles fordert er ein planmäſsiges Zusammengehen der verschiedenen volkserzieherischen Kreise zu verständiger Arbeitsteilung und einheitlicher Betrachtung des allen gemeinsamen Zieles, verlangt er von der Staatsbehörde zur Durchführung einer beobachtenden und beratenden Tätigkeit die Errichtung einer Auskunftstelle, eines Reichsamts. Dieses würde auch eine sehr wichtige Aufgabe darin zu sehen haben, daſs es die Fortschritte volkserzieherischer Bestrebungen und Veranstaltungen im Auslande mit reger Teilnahme verfolgt und die dort gemachten Erfahrungen der Volkserziehung dem eigenen Lande zu gute kommen läſst. Ferner würde ihm auſser der Veröffentlichung des statistischen Stoffes die Veröffentlichung sonstiger einschlägiger Schriften und vielleicht auch die gelegentliche Unterstützung der von den Vereinen unternommenen literarischen Veranstaltungen zufallen. Auch könnte es mit Preisausschreiben für gute Schriften im Dienste der Volkserziehung vorgehen. Endlich würde es am ehesten im stande sein, die Räume staatlicher Anstalten zum Zwecke vorübergehender Ausstellungen im Dienste der Volkserziehung zur Verfügung zu stellen und in anderer Beziehung ihr Zustandekommen erleichtern. Als eine weitere Unterstützung volkserzieherischer Bestrebungen faſst Verf. die den Boden der Volkserziehung gründlich erforschende, seine natürlichen Bedingungen ermittelnde Arbeit einer sozialpädagogischen Forschung ins Auge, zu der erst Ansätze, wenn auch bedeutsame, vorhanden seien.

2. Lehramt.

Seinen verdienstvollen pädagogischen Arbeiten hat Münch im *Geist des Lehramts* ein neues Werk folgen lassen, das mit so manchem von jenen die Vorzüge der gründlichen Durchbildung, eines umfangreichen, tiefen Wissens, die warme Teilnahme am äuſseren und inneren Leben der Erzieher und der zu erziehenden Jugend, sorgfältiges Abwägen, hohen sittlichen Ernst, der oft durch einen feinen Humor gewürzt wird, abgerundete, vornehme Darstellung teilt. Meisterhaft gebraucht er die deutsche Sprache, wobei jedoch die Gefahr der Schönrederei, des Spielens mit schönen Worten, nicht immer vermieden ist. Das Buch ist aus Vorträgen entstanden, die zwar von Hause aus sich zur Einheit zusammenfügen

sollten, aber keineswegs die verschiedenen Gebiete so gleichmäfsig behandeln, dafs im ganzen nur ein „System von architektonischem Ebenmafs“ erwachsen wäre. Sein Zweck ist indessen auch nicht, ein eigentliches pädagogisches System zu geben als vielmehr Anregung für angehende oder doch jüngere Berufsmitglieder. Es will auch kein Lehrbuch sein, sondern ein Lesebuch. Aber gerade als solches dürfte es weniger in den Kreisen der jüngeren als der älteren Berufsmitglieder Beifall finden. Es ist im ganzen zu abstrakt gehalten, schwebt zu sehr über den Sachen und unterläfst es, den ja meistens vortrefflichen begrifflichen Erörterungen durch Beziehung auf die wirklichen Verhältnisse, auf die praktische Ausführung ihren vollen Wert zu geben. Was z. B. über die Mittel der Erziehung im einzelnen oder über die Technik des Unterrichts gesagt wird, ist alles ausgezeichnet und liest sich gut; aber wie gerade der jüngere Oberlehrer in konkreten Fällen zu verfahren hat, darüber findet er recht wenig und hätte es doch so gern von einem an Erfahrung so reichen Manne wie Münch gehört. Und noch eine andere Bemerkung sei gestattet! Im Abschnitt: „Der Charakter des Amts“ wird dieser bezeichnet als eine dauernd auferlegte und anvertraute persönliche Aufgabe im Dienste eines höheren menschlichen Herren oder eines geordneten Gemeinwesens mit Vollmachten zu den Pflichten, mit Würde und Ansehen zu der Gebundenheit und als eine ganz innerliche Verpflichtung der Persönlichkeit zur Hingabe an eine Aufgabe, die im letzten Sinne nicht von aufsen übertragen ist, und für die man sich nicht blofs vor Menschenaugen verantwortlich fühlt. Wir werden dann weiter belehrt über Zuverlässigkeit und Ehrlichkeit, Unparteilichkeit und Wahrhaftigkeit, über Diskretion, über Einordnung und Unterordnung, über Würdigkeit und Gesinnung, über öffentliches Auftreten und äufseres Ansehen. Sind das nicht gröfstenteils so ganz selbstverständliche Forderungen, dafs nähere Ausführungen über sie überflüssig sind? Sind Zuverlässigkeit und Ehrlichkeit, Unparteilichkeit und Wahrhaftigkeit, Einordnung und Unterordnung denn so seltene Eigenschaften des Oberlehrers, dafs er noch immer nachdrücklichst aufgefordert werden mufs, sie zu üben und zu betätigen? Würde man sie wohl auch — der Vergleich liegt ja nahe — dem Richter, der sie doch ebenso sehr wie der Oberlehrer benötigt, immer wieder vorhalten?

Der Verf. nennt sein Buch eine Hodegetik für Lehrer an höheren Schulen. Aber der gröfsere Teil des Werkes handelt von der Erziehung, von dem Wesen, Charakter, Objekt, den Hauptwegen und Mitteln, von der inneren und äufseren Organisation der Erziehung. Nachdem er dann das Wesen, die Einrichtung, Methode, Technik, Kunst des Unterrichts eingehend erörtert hat, kommt er zu den Hauptfragen des Fachunterrichts, bespricht das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers: gemeinsame Amtsarbeit, Verhältnis zu Kollegen, Verkehr mit Eltern, Verhältnis zu weiteren Kreisen, Empfänglichkeit und Konzentration, Ermüdung und Belebung. Der Anhang bietet

ein Verzeichnis der Fachliteratur, aber nur eine Auswahl, in der allgemeineres gegenüber dem im engeren Sinne Fachlichen bevorzugt ist.

Diejenigen, die sich dem Berufe des Oberlehrers widmen wollen, führt Fr. Seiler in seinem vortrefflichen Buche: *Der Oberlehrer* durch die Studien-, Prüfungs- und praktische Vorbereitungszeit hindurch bis in die ersten Jahre ihrer amtlichen Tätigkeit. Dabei ist er bemüht, gegenüber den mannigfachen Fragen und Bestrebungen im höheren Schulwesen einen möglichst objektiven Standpunkt zu wahren. Das zeigt sich sogleich bei dem als Einleitung gedachten Überblick über die geschichtliche Entwicklung des höheren Schulwesens. Das System Schulzes sei trotz aller nicht wegzuleugnenden Schattenseiten für die damalige Zeit allein möglich gewesen. Er wünscht die Accentlehre aus dem griechischen Unterricht verbannt zu sehen, weil sie als alexandrinischer Zopf nur hinderlich und quälerisch wirke. Auch die neuen Lehrpläne hätten eine Hauptschwierigkeit nicht beseitigt, nämlich die Überfülle des Unterrichtsstoffes. „Zu dem alten Bildungsideal des Humanismus haben sich mit langsamem, aber unwiderstehlichem Drucke neue, in den Bedürfnissen der neuen Zeit wurzelnde Bildungsstoffe und Bildungsziele gesellt. Die Weltpolitik und der riesenhaft anwachsende internationale Völkerverkehr machen die Kenntnis der neueren Sprachen, besonders des Englischen, immer unentbehrlicher. Auch haben die Literaturen und das gesamte Kulturleben unserer Nachbarvölker heutzutage eine ungleich gröfsere Bedeutung für uns als etwa in der Zeit des lateinischen Humanismus. Sodann verlangt die gewaltige Entwicklung der Technik auf allen Gebieten immer gebieterischer eine Vermehrung der mathematischen und besonders der naturwissenschaftlichen Vorbildung. Die erfreuliche Kräftigung des deutschen Nationalgefühls endlich drängt auf eine immer stärkere Betonung der vaterländischen Bildungselemente und damit des Deutschen und des Geschichtsunterrichts. Eine Rekonzentration auf den klassischen Humanismus ist schon unter dem Wieseschen Regiment vergeblich versucht worden und hätte heutzutage keine Aussicht auf Erfolg."

So sehr auch das Lesen der griechischen Schriftsteller und Dichter in der Ursprache einer der feinsten ästhetischen Genüsse bleibe, die Zahl der Griechisch lehrenden Anstalten werde doch in Zukunft ohne Zweifel stark zurückgehen; viele Gymnasien würden in Realanstalten umgewandelt werden. Dann würden aber die griechischen Schriftsteller in Übersetzungen gelesen werden und zwar in weiterem Umfange, als das heute bei den Schwierigkeiten des Urtextes selbst auf den Gymnasien möglich sei. Die Freunde des griechischen Altertums könnten sich aber mit dem Gedanken trösten, dafs griechische Kunst und griechischer Geist auch im deutschen Gewande der Jugend nahe gebracht werden könnten.

Nachdem Verf. dann die äufseren Verhältnisse des Oberlehrerstandes, dessen Licht- und Schattenseiten wie alle Abschnitte in knapper, aber klarer und durchsichtiger Weise behandelt hat, gibt er Ratschläge über die theoretische Vorbereitung für den Oberlehrerberuf. Auch hier wieder

so manches beherzigenswerte Wort! „Zwischen Universitäts- und Schulwissenschaft klafft ein Abgrund, der heutzutage tiefer ist als je. Auf den Hochschulen verzweigt und verästelt sich die Philologie immer mehr in die scharfsinnigsten und entlegensten Einzelforschungen hinein — die Schule mufs bei dem bleiben, was für ihre Zwecke geeignet ist, und kann sich nicht auf die Einzelheiten neuer Forschungen einlassen. Jetzt haben sich die Schulen dem Geiste und den Bedürfnissen der neuen Zeit mehr und mehr angepafst. Die Universitäten sind dagegen zurückgeblieben.“ Er gibt dem Alt- und Neuphilologen, dem zukünftigen Lehrer des Deutschen und der Geschichte Anweisungen für sein Studium, welche Vorlesungen sich empfehlen, und welchen Nutzen der Besuch der Seminare gewährt. Das folgende Kapitel behandelt die Prüfungen. Hier begrüfst Verf. es mit Recht als einen bedeutsamen Fortschritt, dafs praktische Schulmänner in gröfserer Zahl als früher in die wissenschaftlichen Prüfungsausschüsse berufen sind. Im Mittelpunkt der praktischen Vorbildung steht das Seminarjahr. Trotz mancher Beschwerden würden die meisten Kandidaten mit Freude und Dankgefühl auf ihr Seminarjahr zurückblicken, weil sie doch einen ganz wesentlichen Vorteil vor denen voraus hätten, die ehemals ohne eine solche Anweisung ins Amt gekommen seien. Seit Einrichtung des Seminarjahrs scheine das Probejahr veraltet und die Kandidaten könnten ohne weiteres in eine volle Lehrtätigkeit eintreten, weil deren weitere Ausbildung in der Hauptsache ihnen selbst und dem Leben überlassen werden müsse. „Indessen das Probejahr hilft dem Staate und den Gemeinden sparen, weil der Probandus nicht das volle Oberlehrergehalt bezieht, und so wird es denn wohl bestehen bleiben.“

Im Abschnitt über Winke für die praktische Tätigkeit hält Verf. nichts von der „Pädagogik der grofsen Worte“, die einen „Lehramtsübermenschen“ hinstellt, indem sie einen Oberlehrer zeichnet, der an Charakter und Verstand, an Wissen und Tugend, an Gemütswärme und seelischer Kraft den Durchschnitt der Menschen weit überragt. In kurzer Ausführung werden dann Ratschläge gegeben für die Handhabung der Zucht — „der Lehrer mufs ein Mann sein“ — und für das didaktische Gebiet. Auch hier wieder manche zutreffende Bemerkung! „Glanzzeit, Muster und grofse Menschen suchen wir heutzutage im eigenen Volke und nicht in ferner Vergangenheit.“ Die politische Geschichte der Griechen müsse zurücktreten, die griechische Kunst aber jetzt in viel umfassender Weise als noch vor 30 Jahren gewürdigt werden. Ein Abschnitt über Stipendien und Studienreisen schliefst das Buch, das jeder Oberlehrer, der Freude an seinem Berufe hat, gern lesen wird.

Den scharfsinnigen Erörterungen Büngers über die *Dienstverhältnisse der Richter und Oberlehrer* in BhS. hat Klatt seine *Untersuchungen über das Dienstalter der Richter* folgen lassen, durch die Büngers Ergebnisse bei sorgfältigster Prüfung bestätigt wurden. Doch fehlte, um die Verhältnisse genau übersehen zu können, die Kenntnis der Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Richter. Diese ist ihm durch das Entgegen-

kommen des Justizministers geworden, und das Ergebnis seiner Untersuchungen liegt vor in der Schrift: *Die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der preufsischen Richter und Staatsanwälte.* Sie gibt, wenn auch nur für die Jahre 1894—1898, ein sehr anschauliches Bild von der gesamten Laufbahn der Richter und Staatsanwälte. Zum Vergleiche sind die Verhältnisse der Oberlehrer und Direktoren an höheren Schulen herangezogen worden, weil über sie bereits sichere Feststellungen auf Grund amtlichen Stoffes vorhanden sind.

Die Vorbereitungszeit bis zur Assessorprüfung beläuft sich mit Einschlufs der abgeleisteten Dienstpflicht durchschnittlich auf 9—9½ Jahre, die Wartezeit als Assessor bis zur festen Anstellung seit 1887 auf 5 bis 6 Jahre, so dafs der Richter, da die Reifeprüfung durchschnittlich im Alter von 19—19½ Jahren abgelegt wird, mit 34,69 Jahren im Durchschnitt angestellt wird. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dafs das Besoldungsdienstalter von der bestandenen Assessorprüfung an gerechnet wird, dafs das Militärdienstjahr mitgerechnet wird, und dafs für die Pensionierung sogar der Tag der bestandenen Referendarprüfung gilt. Da die Richter den Stellenetat (7 Stufen) haben, so hängt das Aufrücken von dem Ausscheiden und der Beförderung der angestellten Richter und von der Errichtung neuer Richterstellen ab. Durchschnittlich wird der einzelne Richter die einzelnen Stufen in folgender Zeit durchlaufen: Die 3 untersten Stufen in 3 Jahren, die 4. in 4, die 3. in 5, die 2. in 6½ bis 7 Jahren, also insgesamt nach 24—25 Dienstjahren. Die Richter sind durchschnittlich bis zum 62. Lebensjahre im Amt; die Hälfte der Sterbefälle tritt erst beim 60. Lebensjahre ein. Die Sterblichkeit der Richter im Amte ist in allen Altersstufen etwas ungünstiger als die der Oberlehrer und Direktoren. Der Unterschied ist zwar nicht bedeutend, aber immerhin so, dafs man nicht von Zufall reden kann. Die Pensionierung ist bei den Richtern im Alter von 40—45 Jahren ungünstiger; sonst stehen beide Gruppen bis zu 50 Jahren ziemlich gleich. Dann setzen die grofsen Unterschiede ein. Von 1000 Richtern und Staatsanwälten und von ebensoviel Philologen sind pensioniert

im Alter von	50/55	Richter	6,92,	Philologen	13,48,
- - -	56/60	-	14,28,	-	24,68,
- - -	61/65	-	30,45,	-	68,82.

Die Pensionierung der Richter erfolgt in sehr spätem Alter; die Grenzhälfte der Pensionierten liegt beim 67. Lebensjahre. Von 1000 Richtern waren bis zum Alter von 65 Jahren erst 553,83 ausgeschieden.

Die gröfsere Sterblichkeit im Amte bei den Richtern und die gröfsere Zahl der Pensionierungen bei den Philologen dürfte ihre Erklärung darin finden, dafs ein erkrankter Oberlehrer pensioniert werden mufs, weil er seinen Dienst nicht mehr versehen kann, und daher in Pension stirbt, dafs aber der erkrankte Richter noch sein Amt verwalten kann, also im Amte stirbt und dadurch die Zahl der im Amte sterbenden Richter vermehrt. Die Beförderungsaussichten der Richter sind erheblich günstiger als die

der Oberlehrer. Von je 3 Richtern wird einer befördert, während es von 8 Oberlehrern nur einer bis zum Direktor bringt. Von 1000 sind ausgeschieden:

	Jahre	durch Tod	Pension	Beförderung	Noch im Dienst
Richter bis zum Alter	75	324,38	327,23	309,2	39,19
Oberlehrer - - -	75	288,33	593,63	117,54	0,5
Richter - - -	85	332,99	357,81	309,2	—
Oberlehrer - - -	76	288,33	594,13	117,54	—

Es zeigt sich also bei den Richtern eine ziemlich gleichmäfsige Verteilung; im Dienst gestorben ein Drittel, pensioniert ein starkes Drittel, befördert fast ein Drittel. Bei den Oberlehrern nimmt die Beförderung nur einen kleinen Raum ein, die Sterblichkeit ist etwas geringer als bei den Richtern, die Pensionierung überwiegt bei weitem. — Zahlreiche Tabellen erläutern die Ausführungen aufs beste.

Die beiden als *Beiträge zur Oberlehrerfrage* vereinigten Arbeiten von Fricke und Eulenburg sind zwar unabhängig von einander entstanden, bieten aber eine sehr willkommene Ergänzung wegen mancher inneren Verschiedenheit, indem erstere an der Vergangenheit des höheren Lehramts und der wechselnden sozialen Stellung der Oberlehrer nachweist, wie das Schulwesen ohne die erforderliche materielle Fürsorge nicht gedeihen kann, die andere die soziale Lage der Oberlehrer in der Gegenwart behandelt. Sie stimmen nicht nur im wesentlichen in ihren Ergebnissen überein, sondern sind in gleicher Weise bemüht, die Oberlehrerfrage aus der Sturm- und Drangperiode der Interessenpolitik in die ruhigen Bahnen einer wissenschaftlichen Behandlung und einer höheren Betrachtungsweise überzuleiten. Fricke betrachtet die Kloster- und Domschulen im Mittelalter, die Gründung der Hochschulen, die Lateinschulen von der Reformation bis zum 18. Jahrhundert und das höhere Schulwesen von der preufsischen Schulreform bis zur Gegenwart. Er weist nach, dafs derjenige die innere Berechtigung der Oberlehrerbewegung völlig verkenne, welcher in ihr nur eine materielle Interessenfrage, hervorgerufen durch niedere Beweggründe wie Mifsgunst gegen andere besser gestellte Beamtenklassen, erblicke. „Sollen dem Stande der Oberlehrer tüchtige und berufsfreudige Kräfte gesichert werden, so mufs man diesen Stand in jeder Hinsicht den übrigen akademisch gebildeten Beamtenklassen gleichstellen.“ Bei fortgesetzter Mifsachtung der berechtigten Forderungen der Oberlehrer werde die Auslese für den Beruf immer minderwertiger werden. Beamte, die ihr „Pensum“ erledigen, wird der Stand ja immer finden; aber Männer, die den Lehrberuf mit Lust und Liebe und Freudigkeit ausüben, werden seltener werden zum gröfsten Nachteil der Schule und des heranwachsenden Geschlechts. Deshalb verteidigt der Oberlehrer im Kampfe um die Anerkennung seiner Gleichberechtigung, „nicht blofs eigene Interessen“, wie Paulsen zutreffend gesagt hat, „sondern zugleich die Interessen der Schule und der höheren Bildung überhaupt.“ Die Arbeit Eulenburgs ist

Jb. XVII, 58 schon angezeigt. Die neue Auflage bringt eine Reihe Berichtigungen unter Berücksichtigung der inzwischen erschienenen Literatur; aber der Standpunkt des Verfassers ist derselbe geblieben.

Die Denkschrift über die *Lage der Oberlehrer in Bremen* will zwar in erster Linie der Hebung ihrer materiellen Lage dienen und begründen, dafs der Wunsch der Bremer Oberlehrer auf Gleichberechtigung mit den übrigen akademisch gebildeten Beamten berechtigt sei, geht aber auch auf die Entwicklung des Oberlehrerstandes, seine Lage und seine Stellung im Vergleich zu den gleichartigen Beamten in anderen Staaten, besonders in Preufsen ein. In bezug auf Beamte, die aus Preufsen nach Bremen gehen, steht fest, dafs sie sich in ihren Beförderungsaussichten erheblich verschlechtern, dafs sie in eine der teuersten Städte Deutschlands kommen und hinsichtlich der Besteuerung in der Regel wenigstens nicht hoffen können, sich zu verbessern. Bei der letzten Gehaltsaufbesserung wurde das Anfangsgehalt der Oberlehrer, um junge Lehrer aus den Nachbarstaaten heranzuziehen, auf 4000 Mk. erhöht, das Endgehalt aber auf 7000 Mk. belassen, während dies für die Richter um 500 Mk. erhöht wurde, so dafs der Unterschied im Endgehalt von 2000 Mk. auf 2500 Mk. stieg. Jene Hoffnung auf Zuzug hat sich nicht erfüllt, so dafs die Behörden genötigt gewesen sind, auf den Nachweis der pädagogischen Ausbildung im Seminar- und Probejahr zu verzichten, ja jüngere Herren vor jeglicher Staatsprüfung als wissenschaftliche Hilfslehrer zu beschäftigen. Der Wunsch der Oberlehrer geht auf ein Gehalt von 4500—8500 Mk.; die Richter steigen jetzt von 5500—9500 Mk. in 21 Dienstjahren, so dafs immer noch ein Unterschied von 1000 Mk. im Anfangs- und Endgehalt übrig bleibt.

In seinem Aufsatz über die *Arbeitslast der Oberlehrer* in BhS. schreibt Reifsert: „Wenn die Gesamtstundenzahl der preufsischen Oberlehrer durch die neuen Lehrpläne erheblich vermehrt worden ist, wenn aber — wie wohl sicher anzunehmen — Neuanstellungen nur im verschwindenden Mafse oder gar nicht aus diesem Grunde stattgefunden haben, und wenn ferner die aus diesem Anlafs ausgeworfenen Mittel, die doch in erster Linie zur Zahlung von Überstunden dienen sollten, kaum zu einem Drittel Verwendung gefunden haben, so mufs der bei weitem gröfste Teil der durch die Schulreform veranlafsten Mehrarbeit innerhalb der Höchststundenzahl untergebracht und die durchschnittliche Arbeitsleistung der Oberlehrer ihrer oberen Grenze wieder um ein gut Stück näher gerückt worden sein.“ Mag vielfach zutreffen, gilt aber nicht allgemein.

Die *Aufgaben des Mittelschullehrers* in Österreich teilt Jerusalem in drei Gruppen: in die wissenschaftlichen, in die pädagogisch-didaktischen und in die gesellschaftlichen. Für die ersten entwirft er zuerst ein Bild von der wissenschaftlichen Arbeit des Oberlehrers, damit dieser den ihm anvertrauten Unterricht in entsprechender Weise erteilen kann. Es ergibt sich, dafs er grofse Gebiete wissenschaftlich beherrschen mufs, und dafs für jeden unausgesetzte Arbeit dazu gehört, um sich auf wissenschaftlicher

Höhe zu erhalten. Dennoch dürfe er eine Herabsetzung der wissenschaftlichen Forderungen nicht erstreben, weil sein Ansehen und seine gesellschaftliche Stellung auf der wissenschaftlichen Bildung beruhe. Die wissenschaftliche Arbeit lasse sich in empfangende und in eine schöpferische Tätigkeit zerlegen, wenn sie sich auch tatsächlich nicht voneinander trennen liefsen. Erstere sei die wichtigere. An den philosophischen Fakultäten könne mehr für die Heranbildung der Lehrer geschehen. Psychologische Durchbildung müsse von jedem Lehrer gefordert werden. Auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik könnten sich alle Mittelschullehrer betätigen, indem sie auf Lücken der wissenschaftlichen Erkenntnis des Fachgebietes hinwiesen und zu deren Ausfüllung selbst beitrügen.

In pädagogisch-didaktischer Hinsicht ergebe sich die Aufgabe aus dem Ziel der Mittelschule, ihre Zöglinge zu selbständiger geistiger Arbeit zu erziehen. Dieses gemeinsame Ziel der höheren Schulen sei richtunggebend für den Lehrplan, für die Stellung der einzelnen Gegenstände innerhalb des Lehrplans und namentlich für den Unterrichtsbetrieb. Von besonderem Werte für die Erziehung zur selbständigen geistigen Arbeit sei die philosophische Propädeutik. Für den Unterrichtsbetrieb komme es vor allem darauf an, den Schülern für ihren künftigen Beruf die Gewöhnung an regelmäfsige Arbeit mit dem Gefühl der Verantwortlichkeit für die zu vollbringende Leistung mitzugeben. Die Arbeitskraft der Jugend könne nur mit Erfolg gepflegt werden, wenn wir auch in den obersten Klassen durchaus Lehrer blieben, d. h. unterrichteten, nicht dozierten. Zu der Erziehung zu selbständiger geistiger Arbeit gehöre auch die unangenehmste Beschäftigung unseres Berufs, das Prüfen und Klassifizieren. Von diesem Akte müsse natürlich alles ferngehalten werden, was nur irgend den Eindruck der Feindseligkeit und Gehässigkeit mache. Zu den pädagogisch-didaktischen Aufgaben gehöre auch die Erhaltung der Autorität, deren Einflufs auf die Urteilstätigkeit als intellektuelle, deren Einwirkung auf das Fühlen und Wollen als moralische Autorität zu bezeichnen sei.

Die soziale Aufgabe ergebe sich aus der Durchführung des Lehrplanes. Die Mittelschule an sich sei schon bestimmt, eine soziale Auslese vorzunehmen. Deshalb sei gewissenhafte und verständnisvolle Mitarbeit an ihr nötig. Damit hänge auf das engste der Verkehr mit den Eltern und der Schüler zusammen, die über die Ziele der Mittelschule aufzuklären seien. Die Schüler müfsten schon auf der Schule mit sozialem Geiste erfüllt werden, d. h. mit einer Summe psychischer Befähigungen, die in ihnen das Bewufstsein wecken und wach erhalten, dafs jeder Mensch dazu berufen sei, sein Leben dem Dienste der Gesamtheit, dem Vaterlande und der Menschheit zu weihen.

Alle drei Gruppen trügen eine Eigentümlichkeit an sich, die ihnen allen ein gemeinsames Gepräge verleihe; das sei ein gesunder Positivismus, d. h. es sei wichtiger, die positiven Ergebnisse vollständig und genau zu kennen, als die Fähigkeit zu besitzen, falsche Ansichten mit kritischer

Schärfe zu widerlegen. Grofs und schwer seien die Aufgaben; nur wer sie in ihrer ganzen Tiefe und Weite erfasse, nur wer sein ganzes Können einsetze, werde im stande sein, dem hohen Ziele wenigstens nahe zu kommen. Der Lohn aber für alle Mühe und Arbeit werde kein anderer sein als das eigene Gefühl der Befriedigung, und wenn der Oberlehrer älter werde, vielleicht die dankbare Anhänglichkeit früherer Schüler.

Die *Berufskrankheiten der Lehrer* behandelt der Arzt Matzen in der Weise, dafs er bei jeder in Betracht kommenden Berufskrankheit zunächst die Krankheit nach ihren Anzeichen und ihrem Wesen schildert, dann die im Beruf liegenden, die Krankheit verursachenden Schädlichkeiten kennzeichnet, ferner alle Mafsregeln bespricht, die zu deren Verhütung dienen können, und endlich kurz angibt, wie er die betreffende Krankheit zu behandeln pflegt. Die Berufskrankheiten bespricht er unter dem Gesichtspunkt der in Frage kommenden Organe oder Organengruppen, der Atmungs- und Sprachorgane, des Nervensystems, der Zirkulationsorgane und der Verdauungsorgane. Das Hauptgewicht ist überall auf die Vorbeugungsmafsregeln gelegt, da es leichter sei, Krankheiten zu verhüten, als Krankheiten zu heilen.

III.

Evangelische Religionslehre

H. Petri.

I. Der Unterrichtsbetrieb. Allgemeines.

Die zum Beginne des vorigen Berichtes kurz charakterisierte Lage des evangelischen Religionsunterrichtes an den höheren Lehranstalten hat sich nicht verändert. Noch immer sehen wir, wie er in Zeitungsartikeln und öffentlichen Versammlungen behandelt wird, man mufs doch wohl die Teilnahme weiter Kreise für diesen Gegenstand voraussetzen. Nicht immer freilich sind es Wohlwollen oder Sachkenntnis, die diesen Äufserungen zu unserem Fache zu Grunde liegen, und es kann nicht wohl Aufgabe dieser Berichte sein, alles das zu registrieren und zu charakterisieren, was von unberufener Seite geäufsert ist. Ja, es wird kaum möglich sein, alle die Äufserungen von berufener Seite hier anzuführen; denn auch ihre Zahl ist sehr grofs und die Artikel sind zu zerstreut. Aber das wird doch dieser Bericht wieder zeigen, dafs in unserem Fach kein Stillstand herrscht, sondern dafs man allenthalben fleifsig an der Arbeit ist, wo es gilt den Religionsunterricht fortzubilden, den Anforderungen der fortschreitenden Wissenschaft und den Forderungen der Pädagogik gerecht zu werden. Auch in dem Berichtsjahre wieder bringt die nun schon in ihrem fünfzehnten Jahre stehende *Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht* einen reichhaltigen Stoff. Da wohl alle Leser dieses Berichtes die Zeitschrift lesen, so sehe ich davon ab, die hier gedruckten Aufsätze und Berichte anzuführen, betrachte vielmehr die Zeitschrift als eine Ergänzung meiner Berichte. Nicht alles freilich, was sie bietet, ist mustergültig; bei manchem Artikel fragt man sich unwillkürlich: Mufste das gedruckt werden? Doch ist das ein Fluch unserer Zeit überhaupt, der durch die immer neu entstehenden Zeitschriften noch verschlimmert wird. Andere Artikel scheinen mir gerade in dieser Zeitschrift nicht recht am Platze zu sein, so z. B. der Artikel über den Stamm Ruben, sein Verschwinden aus der Geschichte und sein Auftauchen in der Geschichte.

Wenig befreunden kann ich mich auch mit den meisten der abgedruckten Andachten und Gebete; ein solcher moderner Psalmenton, wie wir ihn in einer Andacht zu einem patriotischen Feste lesen, bewirkt wohl bei den meisten das Gegenteil von dem, was beabsichtigt ist. Einen interessanten Einblick in die Arbeit der Fachgenossen geben auch die Berichte über die Versammlungen, nur könnten diese noch gleichmäfsiger gestaltet werden. — Die in früheren Jahren hier mehrfach empfohlene *Monatsschrift für die kirchliche Praxis* von Baumgarten ist im Berichtsjahre leider nicht eingesandt worden. So weit ich aus der Inhaltsangabe sehe, ist die Zahl der für unser Fach in Betracht kommenden Artikel diesmal nur gering.

Ehe ich nun auf die beiden im letzten Jahre erschienenen Bücher über den Religionsunterricht und seine Methode von Baumgarten und Perthes eingehe, berichte ich über einige andere minder wichtige oder minder umfassende Erscheinungen, sowie über die in Zeitschriften erschienenen Aufsätze. Um mit letzteren zu beginnen, so ist es unmöglich, hier Vollständigkeit anzustreben oder gar zu erreichen. Denn auch die Tagespresse beschäftigt sich mehr und mehr mit unserem Fache. So brachte z. B. die Berliner „Tägliche Rundschau“ einen längeren Aufsatz von Prof. Otto Pfleiderer-Berlin, der auf die Schwierigkeit, Wichtigkeit und Notwendigkeit des Religionsunterrichts sowie auf seine richtige Gestaltung hinweist und ein vielfaches Echo gefunden hat. Auch Pfleiderer sieht das Heil nicht in methodischen Fragen, sondern in gründlicher Behandlung, die sich gründet auf wissenschaftliches Schrift- und Geschichtsverständnis. Ich erwähne ferner einen höchst beherzigenswerten Vortrag von W. Fries, der in den LL. abgedruckt ist, über *Die religiöse Bildung unserer Jugend*, einen Vortrag, auf den ich deshalb hier nicht weiter eingehe, weil ich annehmen darf, dafs er den Lesern dieser Berichte nicht unbekannt geblieben ist. Was der verdiente und erfahrene Verfasser über den Niedergang des religiösen Volkslebens und die Mittel zur Bekämpfung dieser Übelstände ausführt, verdient die ernsteste Erwägung. Freilich nur eins unter diesen Mitteln ist der Religionsunterricht, aber eins der wichtigsten. Darum nehmen auch die Erörterungen über ihn den breitesten Raum ein. Wenn ich hier auch zu manchem Satze aus meiner Erfahrung heraus ein Fragezeichen setzen mufs (ich stehe z. B. den Versuchen, die moderne Bibelforschung auch für die Schule zu verwerten, viel freundlicher gegenüber, gerade weil ich nicht abbröckeln und zerstören, sondern erhalten und aufbauen will), so weifs ich mich doch eins mit ihm in seinem Ziele, dafs uns Männer not tun, die nicht blofs von wissenschaftlichem Ernst und treuer Pflichterfüllung beseelt, sondern durchdrungen sind von der Würde und dem Werte der Religion, die dem Volke voranleuchten in Charakterstärke, Überzeugungstreue und echt christlichem Wandel; Männer, welche die Mahnung des Apostels an sich wahr machen: „Wachet, stehet im Glauben, seid männlich und seid stark!“

In No. 4 der „Reformation“ richtet der Herausgeber P. Ernst

Bumke eine *Bitte an die Leser* betreffend den Religionsunterricht auf den höheren Schulen. Dieser befinde sich nach verschiedenen ihm zugegangenen Äufserungen (die aber nicht weiter mitgeteilt werden!) doch nicht in so günstigem Zustande, wie es der Bericht für die Generalsynode darzustellen schien. Er richtet nun infolge einer Anregung die Bitte an die Religionslehrer unter seinen Lesern, ihm mitzuteilen, unter welchen Schwierigkeiten sie am meisten zu leiden hätten; ferner an die Eltern, die aus eigener Erfahrung oder von ihren Söhnen oder Töchtern zuverlässige Kenntnis von der Art des Religionsunterrichts haben, ihm Mitteilung zu machen, auch über Beobachtungen über die kirchlichen Revisionen. Bei der unendlichen Wichtigkeit der Sache hofft Bumke, dafs diese Anregung nicht vergeblich sein werde. Nach einiger Zeit dankt er dann in einer Briefkastennotiz für verschiedene Zuschriften, ist übrigens enttäuscht, dafs seine Aufforderung nicht mehr Erfolg gehabt habe. Er bittet daher die Leser, die ihm etwa noch schreiben wollten, ihr Vorhaben baldigst zu verwirklichen, im Laufe des Frühjahrs solle dann der Bericht folgen. „Ich nahm an, dafs namentlich die Eltern von heranwachsenden Schülern mir ihre Mitteilungen zukommen lassen würden, von denen man nicht selten Stimmen der Beunruhigung hört.“ Also auch hier ist ein gewisses Mifstrauen unverkennbar. Statt sich zu freuen, dafs der Appell an das Publikum nur einen schwachen Widerhall findet, fordert der Herausgeber nur um so dringender auf, „Stimmen der Beunruhigung“ laut werden zu lassen. So wenig ich für unser Beginnen das Licht der Öffentlichkeit scheue, und so wenig ich das gute Recht der Presse in Frage stelle, auf vorhandene Mifsstände hinzuweisen und wichtige Fragen von öffentlichem Interesse zu behandeln, so wenig kann ich mir von einer derartigen „Enquête“, die immer etwas Zufälliges behalten mufs, und deren Resultate natürlich anonym veröffentlicht werden, einen Segen für die Sache versprechen. Wer unter den Religionslehrern über besondere Schwierigkeiten seiner Stellung Erfahrungen gemacht, von deren öffentlicher Erörterung er sich Erfolg verspricht, der wird schon von selbst Gelegenheit nehmen, an geeigneter Stelle (und dazu rechne ich auch kirchliche Parteiblätter, wie die „Reformation“) unter Nennung seines Namens seine Meinung zu sagen; und dasselbe gilt von Eltern, welche mit dem Unterrichte ihrer Kinder derartige Erfahrungen gemacht haben, obwohl ich vor der sich hier auftuenden Perspektive klagender Eltern bekenne einen Schauder zu empfinden. — Der in der eben erwähnten „Bitte“ angezogene Bericht für die Generalsynode ist vom Preufsischen Ober-Kirchenrat am 14. August 1903 erlassen und in der ZeRU. XV, 157 ff. abgedruckt. Da er hier allen Lesern zugänglich ist, so verzichte ich, um Raum zu sparen, auf seine Wiederholung an dieser Stelle. Dagegen gebe ich hier die den Bericht ergänzende Mitteilung derselben Behörde an die Generalsynode vom 28. Juli 1903 über den Einflufs der kirchlichen Behörden auf die Auswahl der Religionslehrer an den höheren Lehranstalten, worüber die Verhandlungen mit dem Unterrichtsminister

noch nicht abgeschlossen sind, nach der Chronik der Christlichen Welt XIII, 530: „Die nach unserer Mitteilung an die 4. GS. vom 28. Mai 1895 in Erwägung genommenen Einrichtungen behufs Vorbildung von Mitgliedern der Predigerseminare für den Religionslehrerberuf haben sich als schwer durchführbar erwiesen. Der Eintritt in diesen Beruf ist jedoch inzwischen mehreren geeigneten Kandidaten, die ein Predigerseminar absolviert hatten, dadurch wesentlich erleichtert worden, dafs ihnen nach bestandener Prüfung pro fac. doc. auf Grund der im Predigerseminar empfangenen pädagogischen und didaktischen Fortbildung das Gymnasialseminarjahr erlassen worden ist. Die Generalsuperintendenten haben sich den Eintritt wissenschaftlich tüchtiger und im lebendigen Glauben der Kirche stehender Kandidaten der Theologie in das Amt eines Religionslehrers nach Möglichkeit, sofern sich ein Bedürfnis hierzu in ihren Bezirken ergeben hat, angelegen sein zu lassen. Insbesondere haben die Generalsuperintendenten der Übertragung des Religionsunterrichtes an wohlbefähigte Lehrer bei den Revisionen des RU.s an den höheren Lehranstalten, über welche wir dem GS.-Vorstande eine eingehendere besondere Mitteilung überweisen werden, ihre Aufmerksamkeit zugewendet. Wegen der erweiterten Beteiligung der kirchlichen Behörden an der Auswahl der Religionslehrer der höheren Lehranstalten sind wir mit dem Herrn Minister der geistlichen Angelegenheiten ins Benehmen getreten. Die betreffenden Verhandlungen sind, wie oben schon gesagt, noch nicht zum Abschlufs gelangt; doch steht zu hoffen, dafs sie zu einem dem Interesse der Kirche entsprechenden Ergebnis führen werden.“ Ich benutze diese Gelegenheit gern, auf die „Chronik der christlichen Welt“ hinzuweisen, die auch alle den Religionsunterricht angehenden Erscheinungen des öffentlichen Lebens getreulich verzeichnet und am Schlusse des Jahres alles dahin Gehörige übersichtlich zusammenstellt; so bietet sie eine wichtige Ergänzung dieser Berichte über die Literatur unseres Faches.

Eine ganz vortreffliche Abhandlung über *Frömmigkeit und Religionsunterricht* veröffentlicht Heinrich Bassermann in den Grenzboten. Obwohl sie sich an ein gröfseres Publikum wendet, so geht sie doch derart ausführlich und mit solcher Klarheit auf die Grundfragen des evangelischen Religionsunterrichts ein, dafs ihr Inhalt hier eingehend wiedergegeben werden mufs. — Zu den selbstverständlichen Wahrheiten, die heute auf einmal bestritten werden, gehört auch die, dafs der RU. der Frömmigkeit wegen da sei, dafs Pflanzung, Pflege und Förderung der Frömmigkeit sein Zweck, er selbst aber Mittel für diesen Zweck sei. Der anerkannt grofse Mifserfolg des RU. hat diesen Zweifel aufkommen lassen. Darum ist die Frage berechtigt: wozu geben wir eigentlich RU.? Was bezwecken wir? Was können wir erreichen? Diese Fragen, in Fachkreisen lebhaft verhandelt, sind auch der Aufmerksamkeit der Laien, d. h. der Eltern, wert. 1. „Wenn überhaupt unser RU. einen Zweck hat, so kann er nur in der Förderung der Frömmigkeit liegen“, denn eine Pädagogik,

ein Staatswesen, eine Kirche, die auf die Förderung der Frömmigkeit überhaupt oder bei den Unerwachsenen kein Gewicht legte, würden doch wohl einen RU. für überflüssig halten. Alle Frömmigkeit aber ist konfessionell bestimmt, folglich kann es sich auch im RU. nur um die Förderung einer solchen Frömmigkeit handeln; der Gedanke eines interkonfessionellen RU. ist heute mit Recht in den Hintergrund getreten. Demnach mufs die Frömmigkeit, der der RU. zu dienen hat, unter allen Umständen kirchlich irgendwie bestimmt sein. — 2. Kann aber der RU. eine bestimmte konfessionell-kirchliche Frömmigkeit pflanzen, pflegen und fördern? Entspricht das Mittel dem Zweck? Diese Frage wird heute teils bejaht, teils verneint, teils nur unter gewissen Einschränkungen bejaht. Bejaht in der Regel von den Pädagogen der Ziller-Herbartschen Schule, die vor allem auf die Macht des „idealen Umgangs" vertrauen. Und in der Tat sieht man hier die methodische Bemühung, die an die in der Kinderseele gegebenen Voraussetzungen anknüpft, sich auf psychologisch möglichem Wege ihrer bemächtigt und so die Macht der Religion durch die Vorführung ihrer Gröfse und Schönheit in das jugendliche Herz zu pflanzen Aussicht bietet. Auch Kabisch (in der Zeitschr. für Theol. u. Kirche XII, 316—344) *Über die Lehrbarkeit der Religion* stütze die Lehrbarkeit der Religion, mehr vom Schleiermacherschen Standpunkte aus, insofern die Religion, auch als Gefühl gefafst, unter allen Umständen mit einem gewissen Vorstellungs-Gehalt und -Komplex verbunden sei. Vorstellungen aber durch Unterricht übertragbar seien und Gefühle auslösen könnten. Für die Dauer freilich könne der RU. die Frömmigkeit jedenfalls nicht verbürgen; ob sich aus religiösen Gefühlen der religiöse Charakter entwickle, hänge vielmehr von der künftigen Lebensführung ab. — Andere verneinen die Frage. „Der direkte Schulunterricht ist der Religion gefährlich". „Der Hauptschaden in der Verkündigung des Christentums unserer Zeit ist ihre völlige Verschulung", und auch der Konfirmandenunterricht, sofern er nur wie gewöhnlich „schlechte Nachahmung und beinahe Karrikatur des Schul-RU." ist, fällt unter dasselbe Urteil, ist überflüssig — und dazu „in sich widerspruchsvoll" (Versammlung der Freunde der christlichen Welt, 1900, in Eisenach, vgl. Jb. XVI, 146). Diese Behauptungen sind aller Beachtung wert und nicht a limine abzuweisen. Erfahrungsmäfsig ist der Mifserfolg des RU. besonders beim männlichen Geschlecht ungeheuer grofs: Unwissenheit und Gleichgültigkeit. Es gibt also einen abschreckenden, mehr verekelnden, als fördernden RU., der die Frömmigkeit hindert. Ein Blick in die Geschichte führt zu demselben Ergebnis. Der schulmäfsige RU. ist jung, in der alten Kirche haben wir wenig, in der mittelalterlichen so gut wie gar nichts von ihm. Nach der Reformation ist der RU. zunächst Sache des Hauses und der Kirche, erst nach 1648 kommt die obligatorische Volksschule mit RU. auf; in den Gelehrtenschulen freilich hat er stets seinen festen Platz behauptet. In den Jesuitenschulen wurde fast gar kein RU. erteilt. Demnach besteht die Möglichkeit, die Frömmigkeit auch ohne schulmäfsigen

Digitized by Google

RU. zu fördern, und aus zwei Gründen ist der RU. auf der Schule zu verwerfen: 1. Bei den Kindern fehlt die Voraussetzung aller religiösen Verkündigung, Sehnsucht und Fragen, die Antwort heischen, 2. Der RU. rückt die Religion notwendig in die Beleuchtung, sie sei eine Lehre, wie andere, ein Lehrstoff für Verstand und Gedächtnis, und untergräbt so die wirkliche Voraussetzung zu wirklicher Religion. — Etwas Wahres ist an dieser Erörterung, sie ist nicht ohne weiteres zu verwerfen; aber B. kann ihr doch nicht zustimmen. Denn ohne RU. ist heute die Frömmigkeit unmöglich, weil uns heute fehlt, was ihn unter Umständen ersetzen kann, und was frühere Zeiten besafsen: mafsgebender Einflufs der Kirche auf das ganze Leben, die gestaltende, haltende und treibende Macht kirchlicher Sitte, Zucht und Gewöhnung, und der religiös bestimmende Einflufs des Hauses. Da mufs man sich an den RU. halten, als an das einzige, wenn auch gefährliche Mittel, die Frömmigkeit zu erhalten, und kann auch die Schule nicht missen, wenn nicht der kirchliche Unterricht sehr erweitert würde. — Vermitteln endlich will von Soden (Katechetische Zeitschr. IV, 129 ff.) *Läfst sich Religion lehren?* Er unterscheidet „subjektive Religion“ = Frömmigkeit, und „objektiv-geschichtliche Religion“; erstere ist nicht lehrbar, letztere aber mufs gelehrt werden; vor allem das Christentum als die geschichtsbildendste Erscheinung im Menschenleben mufs gekannt werden. Ebenso urteilt Schiele (Monatsschr. f. d. kirchl. Praxis I, 92 ff.). Obs wächst, ob Frömmigkeit daraus entsteht, das steht bei Gott. — 3. Wie kann der RU. seinem Zwecke dienen, die Frömmigkeit zu fördern? Um diese Frage beantworten zu können, mufs zweierlei beachtet werden: a) die Natur des Kindes, b) der Zweck des RU. — a) Die Natur des Kindes mufs ins Auge gefafst werden: die pädagogisch-psychologische Seite der Sache. Kinder nehmen viel auf, verdauen aber nicht alles. Ihre oft behauptete eminent religiöse Art ist neuerdings mit Recht bestritten worden. Zwar nehmen wir bei Kindern eine gewisse Leichtigkeit der Vorstellung religiöser Vorgänge wahr, aber es fehlt ihnen ein geschlossenes Erfahrungswissen und Naturerkennen. „Je mehr wir auf das Konto der Phantasie sündigen, um so mehr wird nachher das des Verstandes belastet.“ Eigentliche Religion ist dem Kinde fremd, weil es noch keine Persönlichkeit hat; es hat nur Ahnungen, Bilder, die sich später in Wirklichkeit umsetzen mögen, still und friedlich oder unter Kämpfen. Am wichtigsten ist seine „noch ganz unreflektierte und unverkümmerte Empfänglichkeit für Eindrücke aus der Welt des persönlichen Lebens“, das Vertrauen, die offene und pietätvolle Hingabe an das, was die geliebte und respektierte Persönlichkeit ist und tut, sagt und will, das gräbt sich am tiefsten ein. — Aus diesen Zügen der Kindesnatur ergeben sich fünf Folgerungen für die Unterrichtspraxis: 1. Der RU. kann und soll nicht wirkliche Religion im Kinde hervorrufen, nicht zu wirklicher, wenn auch relativer Christlichkeit führen. Er hat schon viel erreicht, wenn er einen Strahl von der Schönheit und dem Geiste der Religion in des Kindes Herz fallen läfst, dafs es ahnt, dafs die Re-

ligion eine Zierde und eine Stärke des Menschen ist. — 2. Wir müssen durchaus mit der Phantasie operieren, namentlich am Anfang, dürfen uns darauf aber nicht verlassen, sondern haben einer gesunden Verbindung von Religiosität und Denken sorgfältig die Wege zu bereiten. — 3. Dabei ist an den eudämonistischen Zug in der Kindesseele anzuknüpfen, in der begründeten Hoffnung, dafs sich, wenn er sich mit der Religion eint, die einzige Möglichkeit zu künftiger Überwindung oder Einschränkung des Eudämonismus eröffnet. — 4. Individuelle Behandlung ist unerläfslich, deshalb hat der schulmäfsige Unterricht seine Bedenken, und ist der Konfirmandenunterricht als seine Ergänzung aufzufassen. — 5. Im Vordergrunde müssen Persönlichkeiten stehen, die man religiös handeln und Religiöses erleben sieht, besonders die des Lehrers, sodann die der Geschichte. — b) Der Zweck des RU. mufs beachtet werden. Unsere Frömmigkeit ist eine kirchliche, evangelische; unsere Religion ist keine natürliche, sie ruht auf dem Boden der Kultur des 20. Jahrhunderts. Sie hat ein bestimmtes historisches Gepräge, das wir nicht ohne weiteres abstreifen dürfen zu Gunsten unserer persönlichen Einfälle. Sie bewegt sich in einem althergebrachten, überlieferten Vorstellungskreise grofsenteils mythologischer und symbolischer Art; und dem entspricht ein bestimmtes, geschichtlich gewordenes Verhalten in Kultus und Ethik. In all' das mufs das Kind eingeführt werden, sonst kann es nicht in unsere Frömmigkeit hineinwachsen. Dazu gibt es seit alter Zeit zwei Mittel: Gewöhnung und Unterricht. Wir haben dem Kinde zu bieten Leben und Geschichte, beides mit dem Gepräge evangelisch-christlicher Frömmigkeit, wie sie uns Lebenden erwachsen ist auf Grund der Menschheitsgeschichte, gefafst in die ihr entsprechenden Vorstellungen, sich ausprägend in dem ihr konformen Handeln in Kultus und in Ethik. Darin mufs das Kind sich einleben und heimisch werden. Das ist freilich nicht Sache des Unterrichts allein, aber er ist immer die wesentlichste Macht der Erziehung, und je mehr Haus und kirchliche Gemeinschaft versagen, um so intensiver mufs wenigstens diese Einwirkung werden. Hier können und müssen wir nun dreierlei erreichen: 1. Kenntnisse mitteilen, ohne die unsere christliche und evangelische Frömmigkeit nicht nur nicht verstanden werden, sondern gar nicht sein kann, weil sie als Produkt der Geschichte mit ihnen unzertrennlich verwachsen ist. — 2. Vorstellungen erzeugen, die sie im Laufe der Geschichte erzeugt, mit denen sie sich selbst wie mit einer schützenden Hülle umgeben hat, um sich zu erhalten in dem Strome menschlicher Meinungen und fortzupflanzen von Geschlecht zu Geschlecht. — 3. Bewunderung erwecken für die Gröfse, Macht und Schönheit des religiösen Lebens, Ehrfurcht vor den Gestalten, in denen es sich verkörpert, und den Schöpfungen, die es hervorgebracht hat; Ehrfurcht vor dem ganzen Gebiete der Religion, den Wunsch entfachen, von ihm etwas zu erfahren und zu erleben, mehr von ihm kennen zu lernen und zu haben. „Mehr können wir nicht, aber das können wir, und weil wir es können, sollen wir es.“ — Diese drei möglichen Zwecke aber weisen alle

auf denselben Stoff, die Geschichte, sofern sie religiöse Persönlichkeiten und Vorgänge vorführt, verständlich macht und in ihrer Gröfse erscheinen läfst; natürliche Geschichte, aber die Hand Gottes mufs darin erkennbar sein; durchaus menschliche Persönlichkeiten, aber die Kraft des Göttlichen mufs aus ihnen hervorbrechen. Dann nur können sie die ansteckende Wirkung äufsern, auf der schliefslich alle Fortpflanzung menschlicher Frömmigkeit beruht. So mufs auch das Biblische durchaus aus den Persönlichkeiten verstanden werden: ein Psalm, ein prophetischer Ergufs, ein Spruch, auch das Lied: alles ist zu fassen als Ausdruck der religiösen Persönlichkeit. Sogar das Dogma ist davon nicht ganz ausgenommen. So nur können diese Stoffe angeeignet werden und wirken; und wirken werden sie nur, wenn die Frömmigkeit des Lehrers sie aus sich heraus gleichsam neu schafft, mit neuem Leben erfüllt, sie umsetzt, ohne sie zu vergewaltigen, so dafs sie in unserer heutigen Zeit zu leben, zu reden und zu handeln scheinen. — 4. Einige Folgerungen, was heute im RU. in unserer Kirche zu erstreben ist. 1. Unnötig und unmöglich ist die verstandes- und gedächtnismäfsige Aneignung von Lehrsätzen. Ein RU., der darin seinen Schwerpunkt hat, fällt unter das Urteil der radikalen Ansicht, entfremdet der Frömmigkeit. Aber darum fordert B. doch nicht völlige Entfernung des Katechismus. „Es gibt eine Stufe in der Entwicklung des Kindes, auf der sich das Bedürfnis nach einer Zusammenordnung der erworbenen Kenntnisse, nach einer einheitlichen Zusammenfassung der angeeigneten Vorstellungen regt"; es erwacht das Bedürfnis nach einer religiösen Welt- und Lebensanschauung, die in sich geschlossen und nach aufsen mit dem sonstigen Denken auseinander gesetzt und gegen seine Einwürfe gesichert ist. „Und zugleich wird auch erst eine solche Weltanschauung als das populär-praktische Lehrgebäude, worin die Frömmigkeit eines heutigen Menschen sozusagen ihre Wohnung aufschlagen kann, einige Bürgschaft dafür bieten, dafs diese Frömmigkeit als etwas Festes, Bestimmtes, Ausgeprägtes dastehe und sich erhalte, als etwas, was Rückgrat hat, als eine Macht, die stark genug ist, auf den Charakter einzuwirken und in ihn einzugehen. Also das pädagogische, wie das kirchliche Interesse scheinen mir einen solchen Abschlufs dringend zu fordern." Freilich erfordert ein derartiges Verständnis des Katechismus grofse Reife, wie sie bei dem üblichen Konfirmationsalter wohl nicht vorhanden sein kann. Dieser Abschlufs des RU. mufs 1. ruhen auf einer viel breiteren und tieferen Grundlage des geschichtlichen Stoffes, sowohl des biblisch-geschichtlichen, wie des kirchengeschichtlichen, der ganz wesentlich biographische Gestalt an sich zu tragen hätte; 2. verfügen können über eine weit gründlichere Beherrschung der Bibel A. und N. Ts; 3. darf nicht bestehen in der rein gedächtnismäfsigen Aneignung von Lehrsätzen; „denn sicher ist, dafs je besser sie hergesagt werden können, sie um so weniger innerlich angeeignet sind. Zu memorieren sind nur Bibelsprüche, die Klassizität der Form und des Inhalts in sich vereinigen, Liederstrophen, die irgend einer religiösen Empfindung schönen Ausdruck ver-

leihen und die sogenannten katechetischen Hauptstücke (Dekalog, Glaubensbekenntnis, Vater Unser) um ihrer geschichtlichen Bedeutung und ihres kirchlichen Gebrauchs willen; 4. er mufs durchaus einfach populär — also nicht theologisch — und praktisch, — d. h. mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des religiös-kirchlichen Lebens unserer Tage — gehalten sein. — Für die heutige Situation erhebt B. zusammenfassend die Forderung: „Hinaus mit dem Katechismus aus der Volksschule, er bleibe dem Konfirmandenunterrichte und der Christenlehre vorbehalten — er kommt auch hier eigentlich noch zu früh — hier wird er aber als etwas Neues wenigstens einiges Interesse finden und hervorrufen können. In der Volksschule dafür mehr biblische, mehr Kirchengeschichte, mehr Orientierung in der Bibel, mehr religiöses Lied, mehr kirchliche Musik, kurz alle die Elemente, die das Kind erfassen kann, die es interessieren und erfreuen können und an denen es ein Stück Frömmigkeit mit hinaus nehmen kann ins Leben. Der Katechismusunterricht, wie wir ihn jetzt haben, ist einfach eine pädagogische Rückständigkeit, eine psychologische Monstrosität, mit der einmal aufgeräumt werden mufs. Erst dann werden die Schüler, die Eltern und die Lehrer aufatmen.“ Diese Forderung, die hier von B. so nachdrücklich erhoben wird, dafs der Katechismus dem kirchlichen Unterrichte vorbehalten bleiben müsse, wird immer allgemeiner, und es scheint mir ein sehr berechtigter Kern darin zu stecken. Freilich setzt ihre Verwirklichung einen so hohen Grad von Verständnis und gutem Willen, nur der Sache und nicht irgend welchen vermeintlichen Sonderinteressen zu dienen, auf beiden beteiligten Seiten, den Vertretern des kirchlichen und des Schul-RU. voraus, dafs ich an eine allzu nahe Verwirklichung noch nicht glauben kann. Inzwischen mögen Ausführungen wie die hier wiedergegebenen den Gedanken in immer weitere Kreise tragen und sie zum Nachdenken anregen; dann wird sich das, was daran berechtigt und durchführbar ist, immer klarer herausstellen.

Im KW. veröffentlicht Rektor O. Mayer-Esslingen einen sehr lesenswerten Artikel über die Frage *Wie ist der evangelische RU. auf der unteren und mittleren Stufe humanistischer Schulen zu ordnen?* Zwar ist er aus spezifisch württembergischen Verhältnissen erwachsen und für sie bestimmt, enthält aber des allgemein Lehrreichen so viel, dafs eine eingehendere Wiedergabe seines Inhalts gerechtfertigt erscheint. M. geht aus von der allgemein zugestandenen Reformbedürftigkeit des evangelischen RU. auf der unteren und mittleren Stufe der Gelehrtenschulen. Hier gilt es nicht Bessern und Flicken, sondern Erneuerung der Grundlagen, eine andere Grundauffassung der Aufgabe des ev. RU. auf den höheren humanistischen Schulen. Die Ursache der bisherigen Ungedeihlichkeit sieht M. darin, dafs er als eine Sache für sich, isoliert, aufserhalb der Aufgabe des humanistischen Unterrichts stehend behandelt wurde, von fremden Gesichtspunkten beherrscht. Darum ist der Anfang der Besserung die Erkenntnis, dafs der RU. ein organischer Teil des humanistischen Unterrichts ist; ist er als ein Glied in den Organismus des ganzen huma-

nistischen Unterrichts eingefügt, dann nimmt er an dem Gedeihen des Ganzen teil; sonst aber verkümmert er. So stellt denn M. seinen ersten Satz auf: „Der RU. gehört von Humanismus wegen in den Organismus unserer Schulen hinein.“ a) Ihr Grundsatz ist doch das Nil humani a me alienum puto; allseitige Entwicklung der geistigen Anlagen und Kräfte des Schülers, auch der religiösen und moralischen. Der religiöse Trieb ist eine gewaltige Kraft im Menschen, zum Segen oder Fluch, je nachdem er richtig gepflegt, rein und kräftig, oder falsch und einseitig entwickelt wird; darum mufs die humanistische Schule ihn pflegen. b) Die zentrale Aufgabe der humanistischen Schule ist geschichtliche Bildung, Verständnis der Gegenwart auf Grund der Erkenntnis der Vergangenheit. Nun aber ist das Christentum ein gewaltiger Geschichte bildender Faktor; es ist eine einfache Tatsache, dafs die äufseren Geschicke der Völker wie ihre geistige Entwicklung, speziell des deutschen Volkes seit über 1500 Jahren, durch das Christentum beeinflufst sind. Darum versteht niemand unser Volksleben in Vergangenheit und Gegenwart und niemand kann fördernd an ihm teilnehmen, der kein Verständnis für seine Christlichkeit hat, die echte wie die mifsverstandene. Demnach ist es eine notwendige Aufgabe der humanistischen Schule, in die Geschichte und die Gedankenwelt des Christentums einzuführen, das christliche Geistesleben auf dem Wege geschichtlicher Bildung zu erschliefsen. Und wenn sich so die Schule durch liebevolles Eingehen um das innerliche Verständnis des Christentums bemüht, dann beteiligt sie sich auch an der sittlich-religiös-christlichen Bildung ihrer Schüler, ähnlich wie es mit Bezug auf die klassischen Studien das Wort ausspricht: Mihi vetustas res scribenti nescio quo pacto antiquus fit animus. — In dem zweiten Satz handelt es sich um die nähere Bestimmung des Inhalts und der Aufgabe des RU. Das vornehmste Mittel zur Erfüllung der Aufgabe humanistischer und geschichtlicher Bildung ist die Lektüre. Darum handelt es sich, wie im altklassischen, so im Religionsunterricht um Einführung in die Literatur, in der das sittlich-religiöse Leben klassisch-vollendeten, für uns geschichtsbildenden und mafsgebenden Ausdruck gewonnen hat. Das ist in erster Linie die Bibel alten und neuen Testaments, wobei das bekannte Wort Goethes, „des grofsen Humanisten“, aus Dichtung und Wahrheit, 7. Buch, angezogen wird. Sie hat mehr als irgend ein anderes Buch unserem Volk sein sittlich-religiöses Leben geformt und gestaltet, auf unsere Sprache und Literatur gewirkt. — Aber der RU. soll sich nicht auf die Bibel beschränken. Die Lehrpläne gestatten, soweit die Zeit reicht, die Behandlung der wichtigsten Abschnitte der Kirchengeschichte, besonders der Unterscheidungslehren; aber das genügt nicht. Darum fordert Mayer ein gut geschriebenes Lesebuch, das in Prosa und Poesie Altes und Neues enthielte, an dessen Hand die Schüler einen Gang durch die geschichtliche Welt des Christentums machen dürften. So lernten sie die edelsten Gestalten christlichen Lebens kennen, Beispiele des Geistes und des Heldensinnes aus den Kampfeszeiten, christliche Charaktere wie Origenes,

Chrysostomus, Augustin, Franciscus, Elisabeth, die Vorreformatoren, Luther, Zwingli, Calvin, Francke, Schleiermacher u. a., schon auf der mittleren Stufe; daneben die Fülle christlicher Weisheit in einfacher Form aus der Literatur der früheren Jahrhunderte; endlich das Kirchenjahr, Gottesdienst, Kirchenlied usw. Solche Einführung in die christliche Welt ist die Schule ihren Zöglingen schuldig; denn Aufgabe geschichtlicher Bildung ist es, die einzelnen zu befähigen, dafs sie sich in die realen, geschichtlich gewordenen Gemeinschaftskreise in freier Weise geistig eingliedern. Mit grofsem Verständnis tue sie das bereits gegenüber dem Vaterlande durch Erweckung der Heimatliebe und Einführung in deutsche Sage und Geschichte; ebenso solle sie es tun auf dem Gebiete des kirchlichen Lebens; das Kirchenjahr, Gottesdienst und andere kirchliche Handlungen, Kirchenlieder müssen geschichtlich verstanden werden, ebenso „die gottbegnadeten Träger christlichen Geistes und die heldenmütigen Zeugen christlicher Wahrheit"; das sei wichtiger als Jojakim und Jojachin. Achtung vor dem christlichen Geistesleben, Auffassung, Verständnis, Interesse, Liebe für den grofsen sittlich-religiösen Gemeinschaftskreis, dessen Luft sie atmen, dem sie ihr eigentümliches Wesen verdanken, sollte man von allen Gebildeten erwarten und daher auch in den höheren Schulen pflanzen. So werden wir auch die anerkannten Mängel des schulmäfsigen Betriebes des RU. vermeiden. Nutzen wir die christlichen Geistesschätze nicht aus, so tun wir dem RU. den empfindlichsten Schaden. „Es dürfte, könnte man darüber Abrechnung halten, sich leicht zeigen, dafs unser RU. der Frömmigkeit mehr Schaden als Förderung eingetragen hat" (Rothe); und nach L. Wiese ist der RU. „vielen der langweiligste Unterricht", vielfach geistlos und unfruchtbar, während doch Schätze für Geist und Gemüt vorhanden sind. — Zusammenfassend charakterisiert der Verfasser, parallel mit der Aufgabe des altklassischen Unterrichts in den Lehrplänen von 1891 (S. 12), die Aufgabe des RU.: „Der evangelische RU. innerhalb der humanistischen Schule soll an der Hand der Lektüre der Klassiker unserer sittlich-religiösen Literatur, also vor allem der Bibel, doch nicht ausschliefslich nur der Bibel, in den Geist und das sittlich-religiöse Leben der christlichen Welt und speziell der evangelischen Kirche einführen. Er soll auf diesem Wege den Schülern die christlichen Bildungselemente vermitteln und mitteilen, ihnen das christlich-evangelische Geistesleben erschliefsen." — „Diese Aufgabe mufs jeder wirklich gebildete Lehrer unserer Schulen anerkennen, sich auch nicht unfähig ihr gegenüber fühlen. Es handelt sich nicht um den Geist zünftigen Theologentums oder beschränkten Kirchentums, sondern um allgemein menschliche Bildung. Und Empfinden, Verständnis für religiöses Leben und Geschichte, den Adel religiöser Gedanken und Gestalten, die Poesie religiöser Empfindung, die Bedeutung und Aufgaben des religiösen Gemeinschaftslebens gehören ebenso gut zur allgemeinen Bildung, wie sonstige geschichtliche Bildung oder Aufgeschlossenheit für Poesie, Literatur und Kunst." — Der Artikel, dessen Hauptgedanken hier

wiedergegeben sind, scheint mir in besonders klarer und vollständiger Weise die wichtigsten Gesichtspunkte zu entwickeln, von denen bei der Gestaltung des RU. auf der obersten Stufe unserer Gymnasien ausgegangen werden mufs. Ein zweiter Artikel soll folgen.

Der für die Gestaltung unseres Faches unermüdlich tätige und hochverdiente Direktor (jetzt a. D.) Prof. R. Heidrich fafst in seiner letzten Programmabhandlung die in früheren Beilagen für die einzelnen Klassen gesondert erschienenen Lehrpläne zusammen, und zwar unter Berücksichtigung der neueren Bestimmungen von 1901. Da auf die Einzelpläne in diesen Berichten eingehend hingewiesen ist, so kann ich mich hier mit dieser kurzen Erwähnung begnügen, will aber noch hinzufügen, dafs sich auch einige neue Abschnitte finden, die das Interesse jedes Fachgenossen erwecken werden. Wir haben in diesen Plänen einen für alle Klassen durchgeführten Lehrplan, der zeigt, wie man es machen kann; und das ist sehr viel; es ist von Bedeutung nicht nur für den Anfänger; sondern auch wer schon länger im Amte steht, wird gern verfolgen, wie ein Meister im Fach es angefangen hat. Von einer methodischen Bindung, einer Festlegung des Stoffes Stunde für Stunde ist keine Rede. Möge der verdiente Verfasser, dem wir auch an dieser Stelle für seine mannigfachen Gaben danken, die Genugtuung haben, dafs recht viele Fachgenossen seine Unterrichtswerke studieren und ihnen entnehmen, was für sie brauchbar ist. — Unter den Schriften der Jenaer Pädagogischeu Gesellschaft, die sich die theoretische und praktische Weiterbildung der Erziehung zum Zweck gesetzt hat und ihre Aufgabe unter anderem dadurch lösen will, dafs sie Verzeichnisse von empfehlenswerten pädagogischen Schriften und Lehrmitteln herausgibt, ist als erstes Heft, bearbeitet von Dr. Hermann Meltzer, erschienen *Zum evangelischen Religionsunterricht,* ein Verzeichnis empfehlenswerter Bücher für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung für ihren Beruf und ihren Unterricht sowie zu ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Heftchen enthält eine Auswahl von theologischen und pädagogischen Büchern mit kurzen Beurteilungen, teils aus der eigenen Feder des Herausgebers, teils befreundeter Theologen und Schulmänner und aus Zeitschriften. Die Auswahl ist, wie das das gute Recht des Herausgebers ist, nach den bekannten von ihm vertretenen theologischen und pädagogischen Prinzipien getroffen und wird den hier oder da anders Denkenden nur zum Teil befriedigen. Diese Jahresberichte werden weder in der Literatur noch in den Beurteilungen berücksichtigt.

Zwei Bücher, die sich mit dem katholischen Religionsunterrichte beschäftigen, sind mir zugegangen. Da eine eingehende Berichterstattung über sie hier natürlich nicht am Platze ist, so begnüge ich mich, ihre Titel, aus denen ja der Inhalt hervorgeht, anzuführen. Prof. A. Maliske erörtert in einem Programm *Den Zusammenhang des Religionsunterrichtes mit dem übrigen Stoffe der höheren Lehranstalten.* Wenn auch die Ab-

handlung von streng konfessionellem Standpunkte aus geschrieben ist und manches für einen evangelischen Religionslehrer Unbegreifliche enthält, so liegt es doch auf der Hand, dafs auch wir aus einer derartigen Zusammenstellung manches gebrauchen können. — Das Ganze des katholischen Religionsunterrichts behandelt ähnlich wie Zanges bekanntes Buch den evangelischen Religionsunterricht der Benediktiner und Universitätsprofessor Dr. Virgil Grimmich, *Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien.* Der Verfasser ist tief durchdrungen von der Wichtigkeit und Schwierigkeit der Aufgabe des Religionslehrers für die Kultur unserer Zeit. Es genügt ihm nicht, dafs ein kirchlich vorgeschriebener Stoff einfach überliefert und von der Autorität der Kirche anempfohlen wird, sondern er will den religiösen Stoff in lebendige Wechselwirkung setzen mit dem sonstigen Geistesleben des Schülers und forscht eifrig nach der geeigneten Lehrmethode, durch die ihm der Erfolg jedes und vor allem dieses Unterrichts bedingt zu sein scheint. Dabei ist er weit entfernt, zu glauben, dafs er Abschliefsendes biete; er will nur anregen, die Diskussion eröffnen. So erörtert er denn die Stellung der Religionslehre im Lehrplan des Gymnasiums, die Aufgaben, den Lehrstoff, den Lehrplan und das Lehrziel des Religionsunterrichts im allgemeinen und auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums, besonders des österreichischen; ferner die methodische Behandlung des Lehrstoffes, den geistigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, das Prüfen, die Lehrbücherfrage, die religiöse Erziehung am Gymnasium und endlich die Vorbildung (Pädagogisch-katechetisches Universitätsseminar) und die Fortbildung des Religionslehrers. Der Verfasser hat einen weiten Blick und wählt einen freien Standort, von dem aus er auch die Literatur über den evangelischen Religionsunterricht mit Verständnis und ohne jede Spur einer geringschätzigen Gehässigkeit ins Auge fafst. Und auch für das „Christliche“ in den antiken und den modernen Klassikern hat er einen offenen Blick, selbst einem Goethe widerfährt Gerechtigkeit. So sei denn dieser erste Versuch, ein dem unsrigen so nahe verwandtes und doch von ihm nach Inhalt und Methode so vielfach verschiedenes Fach zur Darstellung zu bringen, auch aus unserem Kreise herzlich willkommen geheifsen und denjenigen unserer Fachgenossen warm empfohlen, die etwa in ihrem sonstigen Unterrichte auch mit katholischen Schülern zu rechnen haben. Es wäre erfreulich, wenn der in diesem Buche herrschende Geist den Unterricht aller unsrer Amtsgenossen erfüllte.

Von der richtigen Erwägung ausgehend, dafs Predigt wie Unterricht nicht allein lehrhaft, sondern vor allem plastisch anschaulich sein sollen, hat P. Fr. Bell *Bilder und Beispiele für die Predigt und den Religionsunterricht* zusammengestellt. Die Beispiele sind den verschiedenen älteren und neueren Schriftstellern (Scriver, Spurgeon, Frommel, Funke, Gerok [nicht Gerock!] u. a.) entnommen oder aus dem „Eigenen“ des Verfassers geschöpft, dabei aber erstere vielfach verändert und umgedeutet. Quellen sind nicht angegeben. Und das beeinträchtigt m. M. n. den Wert

Digitized by Google

des Büchleins ungemein. Ich kann mich nicht befreunden mit solchen völlig willkürlichen, unkontrollierbaren Geschichten, so sehr ich auch den Grundgedanken des Verfassers anerkenne; auch zugebe, dafs seine, alphabetisch nach religiösen und ethischen Kategorien geordneten Histörchen manches Brauchbare enthalten; aber auf die nur bei Quellenangabe mögliche Kontrolle mag ich nicht verzichten.

Unter den das Ganze des evangelischen Religionsunterrichtes behandelnden Büchern methodischer Art nenne ich an erster Stelle D. O. Baumgarten *Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie.* Das Buch erschien, als der vorige Bericht bereits abgeschlossen war, und konnte daher nicht mehr berücksichtigt werden. Inzwischen ist viel über dasselbe verhandelt und geschrieben und das Urteil ruhiger geworden. Hervorgegangen ist es aus Vorlesungen an der Universität Kiel, die abgesehen von einem besonderen Anlafs, aus dem Bedürfnis des Verfassers hervorgegangen sind, seine Überzeugung auszusprechen, „dafs im Unterricht des Christentums neue Bahnen einzuschlagen sind, soll dieser Unterricht dem heranwachsenden Geschlecht, statt es der christlichen Religion zu entfremden, Mut machen, es mit ihr zu versuchen". Als Leser dieses „Vorstofses gegen die herrschende Praxis" wünscht sich Baumgarten weniger akademisch gebildete Religionslehrer, als Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen und Seminaren, deren Not ihm besonders am Herzen liege. Also dasselbe Bedürfnis, dessen schon in unseren letztjährigen Berichten mehrfach gedacht ist; und ich glaube auch, dafs unter den akademisch gebildeten Religionslehrern doch die Einsicht in die von dem Verfasser gerügten Mängel schon weiter verbreitet ist, als er meint, und dafs schon lange viele Männer an der Arbeit sind, den Religionsunterricht wahr und wirksam, fern von den ausgefahrenen Geleisen, zu gestalten. Doch gibt es auch hier noch viel zu tun. Baumgartens Buch zerfällt in drei Teile, einen kritischen, einen positiven und einen methodischen. In dem ersten Teil will er „unbarmherzig alle Mängel des herrschenden Unterrichts im Christentum aufweisen". Diese Kritik erstreckt sich nach zwei Seiten hin, nämlich nach Seiten der Grundforderung der Pädagogik und der Reinheit und Wahrhaftigkeit der Mitteilung. In ersterer Beziehung vermifst Baumgarten die Kindlichkeit und Volkstümlichkeit, die unserem wesentlich paulinisch bestimmten Unterricht völlig abgehen; ferner besonders im Katechismusunterricht die konkrete Anschaulichkeit, den „realen oder idealen Umgang mit den Objekten"; ein stufenmäfsiges Fortschreiten zum Zwecke der Assoziation der religiösen Anschauungen mit der vorhandenen Vorstellungswelt; die Sicherheit im Fortschritt des Unterrichts (geistliche Ungeduld, Verfrühung; Durchkneten einzelner Worte und Geschichten; er tadelt den Memoriermaterialismus und die bei dem katechetischen Verfahren fast unvermeidliche Unwahrhaftigkeit im religiösen Leben. In der anderen Beziehung sieht der Verfasser durch den herrschenden Unterricht die Wahrheit als objektives Resultat der Forschung, als Wahrhaftigkeit des Subjekts, und

die Wahrheit im Sinne der Wirklichkeit des inneren Lebens verletzt. Während ich bei den pädagogischen Bedenken doch vielfach den Eindruck habe, dafs der Verfasser zu schwarz sieht, durchaus richtige Beobachtungen verallgemeinert und übertreibt, mufs ich ihm hier bei seinen Ausführungen über die Verletzung des Wahrheitssinnes durchaus recht geben und habe seine Ausführungen mit derselben Zustimmung gelesen, wie die von verwandtem Geist erfüllten des Kautzschschen Vortrages über Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. Wir dürfen und wir müssen auch im Religionsunterrichte Ernst machen mit den Paulusworten 2. Cor. 13, 8 und Röm. 14, 23.

Wie denkt sich nun Baumgarten den Religionsunterricht, der diese Mängel vermeidet? Davon handeln die beiden folgenden Hauptteile. Zunächst gibt der zweite, positive Teil Ausführungen über den notwendigen Inhalt des Unterrichts. Der wird gebildet von dem, was sich als Wesen des Christentums und als dessen Konsequenz herausstellt. Zu ersterem rechnet Baumgarten sieben Punkte: das Sünden- und Gnadenbewufstsein; das kindliche Gottvertrauen; soziales Bewufstsein und Gemeindebildung im Gegensatz zum blofs individualistischen Christentum; das Leben des Christen ein Opfer für die Gemeinschaft und ein feierndes Sichversenken in Gott; Jesus ist der einzige Weg zu Gott, das Transparent des Vaters, er gehört in den Unterricht, auch wo er sich selbst nicht setzt; grundsätzliche Ausscheidung aller metaphysischen Elemente in der Christologie, die für uns nicht Bedürfnis sind, „schweigend verehren wir die Gegenwart Gottes in seinem Sohne, statt mühsam zurückzuklettern in sein vorweltliches Dasein"; der Unterricht in alttestamentlicher Geschichte und Frömmigkeit ist unentbehrlich. Haben wir so die wesentlichen Bestandteile der christlichen Religion gefunden, so gilt es nun weiter, daraus die Konsequenzen für die Kultur unserer Gegenwart und unser Leben in ihr zu ziehen. Diese Beziehungen können wir nicht einfach dadurch regulieren, dafs wir sie der Heiligen Schrift oder einer anderen geschichtlichen Verwirklichung des christlichen Gedankens unmittelbar entnehmen, sondern wir müssen die in der Heiligen Schrift mit Beziehung auf das damalige Weltleben angewendeten Grundsätze erkennen und auf die heutigen Zustände anwenden. So ergeben sich dann vier Konsequenzen: Stellung des Christen zur Askese: alles ist euer, aber nur wenn ihr frei damit schaltet, die Welt mufs umgeschaffen werden zu Organen und zu Symbolen des Geistes durch ihre Bewältigung vom festen Mittelpunkt eines weltfreien Herzens aus; Stellung zur sozialen Frage: Fortführung über Jesus und Paulus zum christlichen Sozialismus durch die Grundgedanken der 6. Bitte des Vater Unsers und das Prinzip der Gleichachtung aller Menschen; Stellung zu Recht und Staat: auf Grund von Röm. 13 völlige Trennung von „Gott und Kaiser", aber dann gemeinsames Wirken von „Kirche und Staat" im Dienste der Gerechtigkeit; Stellung zu Kultur und Bildung: Vereinbarkeit des Christentums mit der Kultur und ihren Gütern, Vielseitigkeit des Kulturinteresses und Charakterstärke religiöser Sittlichkeit.

Nachdem so der Stoff gewonnen ist, bleibt für den dritten, methodischen Teil noch die Frage, wie dieser Stoff auf die einzelnen Stufen der Entwicklung verteilt werden solle. „Die Ziele sind festgesetzt. Aber nun die Wege?“ Rein individuelle Erziehung ist undurchführbar. Religion ist nicht lehrbar wie etwa Mathematik, sondern wie Musik: wir müssen Ernst machen mit Behandlung der Seele als Organismus. In fünf Stufen verläuft der religiöse Unterricht. Zuerst der Mutterunterricht (§ 8). Was wir hier lesen über den geheimnisvollen Einfluſs, den die Mutter schon vor der Geburt auf das Werden der kindlichen Seele, dann nachher auf das unbewuſste, jeglichem Intellektuellen noch völlig fremde Wachsen der Kinderseele sagt, ist wunderschön und allgemeiner Zustimmung sicher; wäre doch solcher Mutterunterricht häufiger, wären doch solche Mütter zahlreicher! Auch den kleinen Kindern gehört das Himmelreich, Jesus hat es ihnen gegeben: freilich „die Erlösungsreligion, das Wesen des Christentums erfassen sie sicher nicht; denn sie ahnen nicht die Macht der Sünde. Aber sie haben gläubige, trauende Liebe von Person zu Person, hängen mit allen Fasern an denen, die sie einmal lieben, glauben alles in ihrer Liebe und erwarten nur das Beste. Und mit dieser ahnungsvollen Übergabe an die Person verbindet sich eine tiefe Ahnung des Mysteriums; unbegrenzt ist das Meer der Liebe, auf das ihr leuchtend Auge schaut. Ist nicht das völlig hingegebene Auffassen und das tiefe ungestörte Empfinden des Mysteriums der Wurzelboden aller Frömmigkeit?“ — Zweitens der Schulunterricht (§ 9); damit beginnt der für uns wichtigste Abschnitt des Buches. Der Schulunterricht umfafst die Zeit vom 6. bis zum 15. Jahre; alle Kinder sollen während dieser Zeit nach demselben Plane unterrichtet werden. Er zerfällt in drei Zeitabschnitte. Die Unterstufe (6.—8. Jahr) ähnelt sehr der Vorstufe, der Unterricht bewegt sich fort auf der Stufe des Mutterunterrichts, ganz persönlich, ganz frei. Einzelne biblische Geschichten aus dem alten Testament (besonders die in aller Literatur unübertroffenen Josephsgeschichten) und dem Leben des Herrn in freier, kindlich-verständlicher Form erzählt, später im zweiten Jahre Abraham, David und Goliath, im dritten Schöpfungsgeschichte, Sündenfall u. a., nur nichts Lehrhaftes, und ohne jede Rücksicht auf den Zusammenhang. Daneben einzelne „schöne“ Kernsprüche und einfache Lieder mit leichtem Versmafs; nicht nur Verstandenes; nicht zu viel erklären! „Auf dieser Stufe ist es womöglich noch nötiger als auf den anderen, dafs der, der unterrichtet, selbst religiös sei; denn es kommt weit mehr an auf Ton und Gemüt, als auf klugen Unterricht.“ — Die Mittelstufe (9.—12. Jahr) leitet über zum verstandesmäfsigen Erfassen der religiösen Objekte; aber „nur nicht verfrühen!“ Diese Stufe ist recht geeignet zur sicheren Mitteilung und Einprägung begrenzter Stoffe, zur Gedächtnisfüllung. Ohne feste Tatsachen oder Objektivitäten werden die subjektiven religiösen Gefühle „schwabbelig“; das Fleisch des religiösen Lebens mufs in seinem Wachstum sich an feste Knochengerüste anlehnen können. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht wieder die bibli-

sche Geschichte, und zwar besonders Heldengeschichten, Mose, Richter, David, Elias, Makkabäer; Johannes d. T., Petrus, Paulus, volle Lebensbilder; noch immer ohne Kritik des Wunders oder der Sage. Nicht zu viel kulturelle Notizen, sondern deutliches Herausarbeiten des Bildes des religiösen Helden, am passendsten bei David mit Leyer und Schwert; Hinausschieben des lehrhaften Stoffes. Hier auch schon schulmäfsige Einprägung mit häuslichem Lernen; lebendige, nacherlebende Behandlung; aber nicht das Ergebnis einer Geschichte in einem Spruch- oder Liederverse aussprechen und memorieren lassen (statt „nicht“ sage ich lieber: „nur, wo sich ein Spruch oder Vers ungesucht und von selbst darbietet“); „das Herausfinden des fabula docet überlasse man den Kindern! Es ist gezwungen, so, wie man vorgeschlagen hat, das ganze Spruchbuch, ja sogar den ganzen Katechismus schliefslich zusammenwachsen zu lassen aus den den biblischen Geschichten abgewonnenen, ihnen untergeschriebenen Resultaten. Und da schmeicheln sich diese superklugen Leute, dafs sie nun lauter Erfahrungsmaterial verarbeiten! Dieses Unternehmen nimmt dem ganzen Vortrag den unbefangenen Ton, macht den Unterricht rationalistisch“. Ganz meine Meinung! — Nach kurzen Andeutungen über die Verteilung der biblischen Geschichten auf die einzelnen Schuljahre folgt eine längere Erörterung der Katechismusfrage. Baumgarten ist kein Freund des Katechismus; „der Mehrzahl der Menschen fehlt zum Bekenntnis und zur Totalanschauung Bedürfnis wie Vermögen. Schon wichtiger sei es, dem Menschen klassische Ausdrucksweisen einzuüben und mitzugeben, in die sich das innere religiöse Leben ausprägt, durch die es sich mitteilen kann; auch dienen die grofsen Leitsätze des Katechismus als feste Orientierungspunkte. Aber für die Kinder sind die Katechismussätze, der Ausdruck der Erlebnisse reifer Männer, versteinert; das „Ich glaube“ des zweiten Artikels (Erklärung) eine direkte Verleitung zur Unwahrheit. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Frage nach der Memoration. Wann? Nur auf der Mittelstufe. Und einzig und allein der kleine Katechismus Luthers, dessen grofse Vorzüge anerkannt werden; freilich liegen hier auch grofse Schwierigkeiten, die dem Verfasser Bestrebungen, wie Bassermanns Unionskatechismus sympathisch machen. Doch sieht er sich trotz allem zu dem Zugeständnis genötigt: „Wir haben nun einmal Luthers Katechismus als Normalbuch christlichen Unterrichts und werden sobald nicht darüber hinaus kommen.“ Daher möglichst kurz, nur die notwendigsten Worterklärungen, nichts breittreten, nicht, wo man Luther nicht folgen kann, gegen ihn polemisieren, sondern dann lieber darüber hinweggehen. Dagegen soll man ein Spruchbuch sammeln zu den Hauptstücken und die Kinder selbst ein solches anlegen lassen. „Solch ein Schatz an Sprüchen ist viel wichtiger, als die theologischen Erklärungen.“ Mir scheint dies Zugeständnis an die nun einmal bestehenden Zustände wichtig und charakteristisch; ich möchte es noch weiter ausdehnen. Überall im Unterricht, und nirgends mehr als im Religionsunterricht, stöfst der Lehrer auf Tatsachen, Vorurteile, Ord-

nungen, an denen er nicht vorbei kann, die der Idee nach vergänglich, überwunden, abgetan sind, die aber doch noch weiterleben, bestimmt, umgebildet und allmählich abgetan zu werden, aber nur allmählich. Damit will ich nicht sagen, dafs ich Luthers Katechismus zu diesen bereits gänzlich ausgelebten Ordnungen rechnete; vielmehr stelle ich ihn doch noch höher, als Baumgarten und glaube, dafs er, recht gebraucht, noch lange sein Werk an der religiösen Erziehung unseres Volkes tun wird und kann. Dabei mag denn, was an ihm, besonders am Apostolikum, vergänglich ist, ruhig als solches behandelt werden. Endlich sollen auf dieser Stufe Lieder wiederholt und neue hinzugelernt werden, 20 genügen völlig. Genau lernen, nicht zu viel erklären! — „Auf der Oberstufe soll der Unterricht einen relativen Abschlufs erreichen.“ Vor allem der Bibelunterricht: Zusammenfassung und Nachholung des bisher Übergangenen: Propheten, nachexilische Zeit, Bergpredigt, Gleichnisse und apostolische Zeit. Wenn Baumgarten sich hier dagegen ausspricht, die Propheten in den Mittelpunkt zu stellen, so mufs ich ihm aus eigener Erfahrung durchaus beistimmen; sie sind zu schwer; nur geeignete Stücke sind zu behandeln. — Bei der Behandlung des Wunders auf dieser Stufe empfiehlt B. das allmähliche Einführen in die Begriffe Sage und Geschichte und ein Verständlichmachen des orientalischen Geschichtspragmatismus, was an einem Beispiele veranschaulicht wird, das für mich deshalb besonders interessant ist, weil ich seit Jahren dasselbe Beispiel zu demselben Zwecke verwendet habe. „Das natürliche Verständnis der Hergänge schliefst das fromme nicht aus.“ Im zweiten Jahre soll dann ein zusammenhängendes Lebensbild Jesu nach Markus mit Einflechtung der Bergpredigt und Gleichnisse folgen. Auch hier liegen grofse Schwierigkeiten. Man mufs die Jugend gewöhnen, den religiösen Kern zu erfassen. Hier gilt es für den modernen Theologen, Vorsicht und Mut zu zeigen. „Die Frage der Zukunft, über die wir uns noch kein abschliefsendes Urteil zutrauen, ist die: Läfst sich jenes Ziel (das Evangelium in seiner religiösen Reinheit und Einfachheit zu übermitteln) mit Rücksicht auf die Beunruhigung der Altgläubigen innerhalb unsrer Landeskirchen und läfst es sich schon im Schulunterricht erreichen?“ Auch ich traue mir darüber kein abschliefsendes Urteil zu, meine aber: nicht auf der Volksschule, vielleicht auf der Oberstufe der höheren Schulen. — Endlich im letzten Jahr im Anschlufs an die Apostelgeschichte eine kurze Geschichte der Kirche, alles um Personen konzentriert, ohne Gelehrsamkeit, aber voll lebendiger Anschauung; das Christentum eine Macht über das Gewissen und das Kulturleben der Menschheit. Daneben eine Unterweisung über die Bibel, Bibelkunde, im Anschlufs an ein biblisches Lesebuch. Selbstverständlich keine Einleitungsfragen. — Der zusammenhängende Unterricht in christlicher Glaubens- und Sittenlehre dagegen gehört nicht in die Schule, sondern in den Kirchenunterricht; auch darin stimme ich dem Verfasser völlig bei. Davon handelt nun § 10: Der spezifisch kirchliche oder Konfirmandenunterricht. Was B. hier über Ziel (die Konfir-

mation, d. h. Feier der Zulassung zur gliedlichen Teilnahme an dem Leben und Feiern der Volkskirche), Inhalt (1. übersichtliche, zusammenhängende Unterweisung in der christlichen Religion; 2. Einführung in die selbständige Teilnahme am kirchlichen und gottesdienlichen Leben) und Form des Unterrichts (nicht schulmäfsig, sondern rein intim; nicht objektiv, sondern durchweg subjektiv, die Person des Seelsorgers, der seinen Glauben bezeugt, mufs frei und ungehemmt walten; „Seelsorger-, nicht Schulunterricht; Zeugnis, nicht Katechese; Vorleben des Christentums, nicht Andemonstrieren!) ist klar, nüchtern-besonnen und warmreligiös gedacht und vorgetragen und sollte allgemeinste Zustimmung finden. Ich kann auf einzelnes hier nicht eingehen. — § 11 behandelt den religiösen Fortbildungsunterricht. Über die dringende Notwendigkeit, dafs sowohl die Elementarschüler wie die Schüler höherer Anstalten auch nach der Konfirmation noch weiteren Unterricht in der Religion empfangen, und dafs dieser Unterricht in dem Ganzen des Religionsunterrichts seine planmäfsige feste Stelle erhalte, besteht wohl kein Zweifel. Uns interessieren natürlich in erster Linie die Ausführungen über die höheren Schulen. Auch hier wieder stelle ich mit Befriedigung eine weitgehende Übereinstimmung meiner eigenen Übung mit den Baumgartenschen Forderungen fest, die ich demnach fast durchweg billige. Bei der Unmöglichkeit, diese Ausführungen ihrem ganzen Umfange nach hier mitzuteilen, hebe ich die Hauptgedanken hervor. Ziel des Unterrichts auf der Oberstufe ist, der Jugend diejenigen Kenntnisse mitzuteilen, „durch die man über die Verhältnisse gestellt, zu einem Verständnis der Gegenwart, ihrer treibenden Faktoren und ihrer Genesis geführt und befähigt wird, an ihrer Weiterbildung in leitenden Kreisen mitzuarbeiten“. Da nun die (christliche) Religion ein wesentlicher Faktor ist in unserem Bildungs- und Volksleben, so kann niemand „gebildet“ heifsen, der sie nicht geschichtlich versteht. Somit gebührt ihr ein wichtiger Platz in dem Unterricht auf dieser Oberstufe. Aber es kann sich hier nicht um Erziehung zur subjektiven Religion, zur Frömmigkeit handeln, das führt notwendig zu Enttäuschungen, sondern nur um ein Verständnis des Christentums als einer geschichtlichen, nicht blofs subjektiven Gröfse, als eines Faktors der gegenwärtigen Welt. Freilich haben wir die Hoffnung, dafs dann auch eine Überwindung des Schülers durch die Wucht der Tatsachen nicht ausbleiben wird, der er sich beugen wird, die ihm imponieren werden; aber er darf nicht diese Absicht merken. „Der ist der beste Religionslehrer für diese Oberklassen, der die Geschichte der Religion am lebendigsten und vielseitigsten beherrscht.“ Darum mufs der Unterricht wesentlich geschichtlich-kritisch sein. Im ersten Schuljahr eine Geschichte der Literatur und Religion des Alten Testaments bis auf Herodes unter Berücksichtigung der verwandten Kulturen des Orients. Im zweiten Jahre die Literatur- und Religionsgeschichte des Neuen Testaments. Leben Jesu nach den Synoptikern mit Unterscheidung der Quellen, der Übermalung von dem Ursprünglichen (vgl. dazu Witzmanns Behand-

lung der Gleichnisse S. 43 f.), Charakteristik der Urgemeinde, der Diasporagemeinden, des paulinischen Lebenswerkes und des Niederschlags seiner Gedanken in der Literatur, Einführung in die johanneische Literatur und die Entwicklung des Vulgärchristentums bis zur Didache und dem Abschlufs des Kanons. In der dritten Klasse Kirchen- und Dogmengeschichte in ihren Hauptepochen, stets mit Beschränkung auf das Wesentliche und für die Kultur und Religion der Gegenwart Bedeutungsvolle. Wenn Baumgarten hier bei der Aufzählung der einzelnen zu behandelnden geschichtlichen Erscheinungen behandelt wissen will „Pietismus und Aufklärung als zeitgeschichtliche Fortschritte gewürdigt, das Verhältnis der deutschen Klassiker und Romantiker zum Christentum, Schleiermacher als Erneuerer des christlichen Lebens und Überwinder von Orthodoxie und Rationalismus", so will er dabei sicherlich auch Kant einen Platz angewiesen wissen, doch würde ich es für angemessen halten, diesen Namen in dieser kurzen Aufzählung auch ausdrücklich zu nennen. Im letzten Jahre endlich eine zusammenfassende Glaubens- und Sittenlehre, nicht katechetisch, sondern vortragend, möglichst die scharfen Antithesen hervorstellend. Nicht eine systematische Darstellung, nicht eine Darstellung im Rahmen des Römerbriefes und der Augustana, die er für zu schwer hält. So sehr ich die Bedenken Baumgartens und die tatsächlich vorhandenen Schwierigkeiten verstehe, so möchte ich mir doch die Möglichkeit, zum mindesten den Römerbrief mit den Primanern in der Ursprache zu lesen, nicht rauben lassen. Recht behandelt ist er nach meiner Erfahrung für die Primaner weder zu schwer noch uninteressant, wobei freilich manche rein rabbinisch-methodische Partieen ausgelassen werden müssen, ebenso wie beim Galaterbrief. Aber solange unsere Primaner auf den Gymnasien Griechisch lernen, sollte man sie auch einige der wichtigsten Urkunden des Christentums in der Originalsprache lesen lassen; erst da haben sie den Eindruck des wirklich Quellenmäfsigen und tun einen Blick in den wissenschaftlichen Betrieb, den ich ihnen um keinen Preis nehmen möchte; gerade darin sehe ich die charakteristische Eigentümlichkeit der gymnasialen, humanistischen Bildung, dafs sie ihre Jünger bis zu einem gewissen Grade in den Stand setzt, auf die Quellen unseres Kulturlebens unmittelbar zurückzugehen; und darin auch ihren Vorzug, ihre Überlegenheit, ihre dauernde Berechtigung und Notwendigkeit begründet. Und von dieser Eigentümlichkeit möchte ich auch den Religionsunterricht nicht ausgeschlossen sehen. Was Baumgarten dann weiter über die Hauptpunkte ausführt, die in diesem abschliefsenden Unterricht darzubieten seien, damit bin ich völlig einverstanden, auch mit dem, was er über die Schwierigkeit der Aufgabe sagt. Wer hätte nicht schon oft die Unzulänglichkeit seines Wissens bitter empfunden?! „Der Religionslehrer an höheren Schulen darf wahrlich nicht ein gescheiterter Pastor sein; er mufs eher mehr haben als der Pastor. Er mufs die ganze Theologie durchdacht haben, mufs sie innerlich beherrschen; sonst kann er sie nicht frei und die Jugend anregend darstellen. Aufserdem mufs er auch in den

Digitized by Google

religiösen Anschauungen grofser Denker und Dichter zu Hause sein.“ Und auf welchen Gebieten müfste er nicht zu Hause sein, wenn er eben alle Gebiete unseres Kulturlebens, die auf der Schule behandelt werden, in lebendige Beziehung zu dem religiösen Leben setzen soll. Darum sollte der Religionslehrer auch ein ordentliches Mitglied des Lehrerkollegiums sein, das auch in anderen Fächern beschäftigt wird; darum sollte aber auch keine Überbürdung mit der Maximalzahl der Stunden und Korrekturen stattfinden, damit er Zeit und Spannkraft behält, das unendliche Gebiet, auf dem er heimisch sein soll, auch immer wieder zu durchwandern ohne Rücksicht auf die sofortige Verwertung. Und nun vergleiche man mit diesem „sollte“ das „ist“ an unseren höheren Schulen! — Baumgarten schliefst: „Wenn unsere gebildete Jugend von der Schule kommt, überzeugt von der geschichtlichen Macht und von der ideellen Kraft des Christentums, dann ist das Ziel dieses Unterrichts erreicht, auch wenn sie für sich nicht zum lebendigen Glauben durchgedrungen ist — den schafft das Leben —; dann gewinnen wir Gebildete, die in den religiösen und sittlichen und kirchlichen Kämpfen der Gegenwart eine persönlich interessierte Stellung zu finden wissen.“ Auf die Frage, wie auf unseren Gymnasien dieser hier auf vier Jahre verteilte Stoff innerhalb dreier Jahre — denn nur um die Klassen Obersekunda und Prima kann es sich handeln — unterzubringen sei, geht B. nicht ein; auch ich will diese praktisch-wichtige Frage hier nicht berühren. Es handelt sich nur darum, das 1. Jahr (Altes Testament) unterzubringen, denn das 2., 3. und 4. Jahr entsprechen im grofsen und ganzen dem lehrplanmäfsigen Stoffe für die drei obersten Klassen. Dafs ich eine eingehende Behandlung des Alten Testaments mit den Schülern der oberen Klassen ungefähr in der von B. hier geforderten Weise für dringend wünschenswert halte, habe ich auch in diesen Berichten wiederholt ausgesprochen. — Doch ich habe mich mit dem Baumgartenschen Buche, entsprechend seiner Bedeutung, schon so ausführlich beschäftigt, dafs ich mich damit begnügen mufs, auf die nun noch folgenden Abschnitte, in denen die religiöse Weiterbildung der Elementarschüler (Jünglingsvereine, Vereine christlicher junger Männer, obligatorische Fortbildungsschulen) und, § 12, der Unterricht der Erwachsenen (die Predigt im Dienste des Unterrichts, Vorträge, Bibelstunden, Lektüre, Arbeit an Bauern und Arbeitern) behandelt werden, mit dem kurzen Bemerken hinzuweisen, dafs auch sie höchst lesenswert sind und eine Fülle von Anregungen enthalten, wie auch die anhangsweise abgedruckte „Erziehungspredigt“. Das Buch fesselt von Anfang bis zu Ende in steigendem Mafse; es ist mit eindringender Sachkenntnis, erfreulicher religiöser Wärme und hoffnungsmutigem Optimismus für die Zukunft geschrieben. Ist seine Kritik hier und da scharf, was schadet das? Wir wollen bei unserer Arbeit auch die schärfste Kritik nicht scheuen. Dafs man nicht mit allen theologischen Ausführungen einverstanden sein wird, tut dem Werte des Buches erst recht keinen Eintrag, und darauf wird der Verfasser selbst am wenigsten rechnen.

Digitized by

Besonders angenehm berührt es noch, dafs das Buch es ängstlich vermeidet, in einer bestimmten Methode und methodischer Behandlung das Heil zu sehen. Nein, auf die Sache und auf die Person, nicht auf die Methode kommt es im Religionsunterricht vor allem an. So sei denn das Baumgartensche Buch auch hier, wenn auch verspätet, auf das wärmste empfohlen; mögen seine Anregungen reichen Segen bringen!

So einfach und klar in seiner Gedankenentwicklung Baumgartens Buch ist, so schwer ist es, in Kürze den Gedankengang des oben an zweiter Stelle genannten methodischen Buches über unser Fach zu geben. Das Buch von O. Perthes *Der Gedächtnisstoff im Religionsunterricht. Beiträge zu seiner Auswahl und seiner Behandlung* will selbst gelesen sein. Es ist das Ergebnis der Lebensarbeit eines Mannes, der in brennendem Eifer um das Werk der religiösen Erziehung unserer Jugend, an der er das Heil und die Zukunft unseres kirchlichen und nationalen Lebens hangen sieht, erglüht, und der nun, nachdem er in über dreifsigjähriger Praxis seine Methode erprobt hat, sie der breiten Öffentlichkeit vorzulegen die sittliche Verpflichtung fühlt. Niemand wird solchem Eifer seine Teilnahme versagen, niemand auch wird von dem Buche scheiden, ohne in diesem und jenem Punkte gelernt zu haben und angeregt worden zu sein, der eine mehr, der andere weniger. Denn wo eine lebendige, ihres Wertes und ihrer Bedeutung bewufste Persönlichkeit zu uns spricht, da kann es nicht ausbleiben, dafs ihre Worte in uns irgend einen Widerhall finden. Freilich liegt es in der Natur der Sache, dafs bei einem so ausgeprägten Subjectivismus der Verfasser ebenso viel Widerspruch wie Zustimmung finden wird. Stimmen der letzteren hat er in einem dem Buche beigegebenen Heftchen zusammengestellt. Referent ist in der Lage, den meisten positiven Vorschlägen des Verfassers ablehnend gegenüber zu stehen, er kann die Wege der Perthes'schen Methode gröfstenteils nicht mitgehen. Ohne nun meine abweichende Meinung im einzelnen weiter begründen zu können — dazu müfste ich ein Buch schreiben, und das ist nicht meine Absicht — will ich versuchen, die Hauptgedanken des Buches herauszuheben. Verfasser ist überzeugt, dafs in unserem öffentlichen RU. (er denkt nicht nur an den Unterricht der Schule, und zwar auf allen Stufen, sondern auch an den der Kirche) bei Auswahl und Behandlung des Gedächtnisstoffes viele Aufgaben noch nicht gelöst, vielfach auch nicht einmal klar erkannt sind, woraus sich zum grofsen Teile die unbefriedigenden Ergebnisse des Unterrichts erklären sollen. (Schon hier müfste ich meine abweichende Meinung aussprechen, da ich viel mehr in anderen Momenten, als in der mangelhaften Auswahl und Behandlung des Memorierstoffes die Ursache der unbefriedigenden Ergebnisse des RU. sehe). Er glaubt nun eine Reihe von fruchtbaren Gedanken gefunden zu haben, „die verdienen Gemeingut in unseren Schulen zu werden, es aber noch nicht sind", und hat deshalb die Aufgaben bei der Auswahl und Behandlung des Gedächtnisstoffes und die Folgerungen daraus für Lehrpläne und Lehrbücher dargelegt. Es kommt ihm nun darauf

an, dafs Religionslehrer aller Art seine Ausführungen prüfen und, was sie darin Brauchbares finden, in ihrem Unterrichte verwerten mögen. Da aber Lehrpläne und Lehrbücher der Durchführung seiner Gedanken vielfach hinderlich sind, so wendet er sich vor allem an die Behörden und alle einflufsreichen Persönlichkeiten mit der Bitte, seine Forderungen zu prüfen. Endlich bittet er, da er sich der Unvollkommenheit seines Werkes und der Unmöglichkeit für den einzelnen, etwas Vollkommenes zu leisten, wohl bewufst ist, alle „berufensten Vertreter der gesamten christlichen Kirche, in erster Linie alle Religionslehrer", mitzuarbeiten an der Ergänzung und Verbesserung seiner Bearbeitung der Biblischen Geschichten und Sprüche. Man sieht: P. ist von der Vortrefflichkeit seines Buches und der Minderwertigkeit aller vorhandenen Bearbeitungen der Biblischen Geschichten und der Sprüche tief durchdrungen, da er in seinen Anforderungen so weit geht. Das Buch zerfällt in vier Abschnitte. I. Aufgaben bei Behandlung und Auswahl des Gedächtnisstoffes und Mittel zu deren Lösung. II Forderungen an Lehrpläne und Lehrbücher. III. Bearbeitung von biblischen Geschichten zur Erklärung von Liederversen, Sprüchen usw. aus dem alten und neuen Testament (und dem Leben Luthers). IV. Bearbeitung von Sprüchen, geordnet nach den Büchern der Heiligen Schrift. — Für die richtige Behandlung des Gedächtnisstoffes gibt der erste Abschnitt zunächst einige zutreffende Gesichtspunkte, neben denen freilich auch Wunderlichkeiten nicht fehlen, wie des Verfassers Antipathie gegen die revidierte Bibel. Die wichtigste Forderung von P. ist hier die, dafs „der Gedächtnisstoff als die Hauptsache im RU. angesehen werden mufs. Er soll das Wesentliche des Christentums enthalten, deshalb mufs er den entscheidenden Einflufs auf die Gestaltung des Lehrplans, auf die Festsetzung der Aufgaben in den einzelnen Klassen ausüben". Bei der Auswahl des Gedächtnisstoffes soll nicht allein die Rücksicht auf den Katechismus mafsgebend sein, weil hier wesentliche Teile der christlichen Heilslehre nicht zur Geltung kommen, z. B. die Lehre vom heiligen Geist, die Frage nach der Gewifsheit von der Wahrheit des Christentums und die Bedeutung des Vaterunsers für das Leben des einzelnen und für das öffentliche Leben. In der von ihm vorgeschlagenen Methode der Behandlung des letzteren wird der Verfasser wohl auf den entschiedensten Widerspruch stofsen. So ist gleich der erste Satz dieses Abschnittes (S. 69) schief und ungenau: „Als das höchste Ziel des Religionsunterrichts darf doch wohl getrost bezeichnet werden, die Schüler dahin zu bringen, dafs sie mit wirklichem Verständnis und Andacht ein Vaterunser beten — wer das kann, der hat die Güter, um die darin gebetet wird, und mehr bedarf der Christ nicht zum Leben und Sterben — und das höchste Ziel aller Erziehung und alles Unterrichts ist erreicht, wenn die Zöglinge die im Vaterunser sich aussprechende Stimmung in dem ganzen Leben betätigen können und betätigen." Ohne die in der Parenthese aufgestellte Behauptung bestreiten zu wollen, mufs ich doch mit aller Entschiedenheit hervorheben, dafs es einerseits unmöglich die

Aufgabe des RU. sein kann, die Schüler dahin zu bringen, dafs sie ein Vaterunser andächtig und mit Verständnis beten können, und dafs anderseits, auch wenn das wirklich seine Aufgabe wäre, doch andere wichtige Aufgaben dieses Unterrichtes bei dieser Zielbestimmung unberücksichtigt blieben. Wir stehen hier vor einer der halb- oder teilweise wahren, d. h. unklaren Behauptungen, an denen das Buch so reich ist und die seine Lektüre so wenig erquicklich gestalten, weil der Leser, auch wo er dem Verfasser gern und dankbar für eine Anregung folgen möchte, doch durch die Übertreibungen und Einseitigkeiten zum Widerspruch gereizt wird. So übt P. an der üblichen Behandlung des 3. Hauptstückes in der katechetischen Literatur eine Kritik, der man vielfach nur zustimmen kann, besonders auch da, wo er auf Gedankenreihen aufmerksam macht, die in Luthers Erklärungen zu kurz kommen, die aber Luther in früheren Schriften ausgesprochen hat, und die Zusammenstellung derartiger Aussprüche Luthers ist durchaus dankenswert. Auch sonst findet sich in der ausführlichen Besprechung der einzelnen Bitten des Vaterunsers manch' beherzigenswertes Wort, und gewifs wird der Lehrer, der das 3. Hauptstück durchzunehmen hat, diesen Teil des Buches nicht ohne Anregung lesen; ich hebe besonders die Ausführungen über das Verhältnis des Christen zur weltlichen Obrigkeit und deren Pflichten sowie über die biblische Auffassung der Arbeit hervor. Aber auch diese Erörterungen würden fruchtbarer sein, wenn sie sich von Übertreibungen frei hielten. So halte ich besonders die einseitige Behandlung der drei ersten Bitten sowie die Rolle, die der Spruch Joh. 12, 27, 28 dabei spielen soll, für verfehlt, ohne dafs ich dies Urteil hier näher begründen könnte. Überhaupt kann ich mich mit einer so eingehenden, beinahe zentralen Behandlung des Gebetes des Herrn („als der geeignete Weg in das Verständnis des Vaterunsers einzuführen, ist daher vielmehr anzusehen, eine planmäfsig geleitete Verknüpfung des Vaterunsers mit der biblischen Geschichte von den untersten Stufen an, und Benutzung geeigneter Sprüche". Leitsatz 41 der Leitsätze usw. auf der westfälischen Religionslehrerkonferenz 1903) wenig befreunden, weil ich nur zu sehr besorgt bin, dafs man dadurch alles andere eher erreicht, als eine Steigerung der Gebetsstimmung und Freudigkeit zum Beten, und weil ich glaube, dafs man das, was an den von P. geforderten Materien berechtigt ist, auch ohne seine Methode im Unterrichte verwerten kann. Insbesondere halte ich auch die Polemik für unberechtigt, die P. gegen Luthers Erklärung der Bitten 1—3 übt im Anschlufs an den doch nur eine Seite der Wahrheit enthaltenden Satz: „In den drei ersten Bitten sollen die eigenen Wünsche und eigenen Angelegenheiten ganz zurücktreten hinter die Angelegenheiten Gottes." — In dem II. Abschnitt fafst P. das Ergebnis seiner grundlegenden Untersuchungen in einer Reihe von „Forderungen an Lehrpläne und Lehrbücher" zusammen, von denen ich hier einige folgen lasse. „1. Es mufs zunächst der gesamte Lernstoff, in dem die wichtigsten Wahrheiten der christlichen Heilslehre ihren Ausdruck finden,

zusammengestellt werden. 2. Für jedes einzelne Wort ist ein klar durchdachter Plan zu entwerfen, bei welcher Gelegenheit dasselbe am besten zum ersten Mal vorkommt, bei welcher es wiederholt werden kann.“ (Dieser Satz wird freilich gleich wieder eingeschränkt, wenn nicht aufgehoben, durch den folgenden: „Der Lehrer hat nicht die Verpflichtung, sich unbedingt an diesen Plan zu halten, sondern um ihn ernstlich zu prüfen, was ihm gut scheint, zu benutzen, was mangelhaft, womöglich zu verbessern.“ Wozu dann überhaupt ein derartig „durchdachter“ Plan?!). 3. Auf jeder Stufe müssen die wichtigsten Grundwahrheiten der christlichen Heilslehre zur Geltung kommen. 4. Bei Verteilung der Pensen auf die einzelnen Klassen ist zunächst der Gedächtnisstoff festzustellen, in welchem eine für die entsprechende Stufe angemessene Übersicht über die christliche Heilslehre enthalten sein mufs. Nach diesem Gedächtnisstoff bestimmt sich der übrige Teil des Unterrichts, insbesondere die Wahl der biblischen Geschichten, die für die Behandlung der Sprüche usw. dann das geeignetste Hilfsmittel sind.“ Gegenüber dieser Wertung der biblischen Geschichten als blofsen Hilfsmittels für die Behandlung der Sprüche usw. stehe ich auf dem grundsätzlich entgegengesetzten Standpunkte, dafs die biblischen Geschichten in geeigneter stufenmäfsiger Auswahl durchaus ohne Rücksicht auf einen systematisch ausgewählten Memorierstoff, lediglich um ihrer selbst willen, durchgenommen werden müssen; vgl. die auf S. 16 charakterisierten Ausführungen Baumgartens. — „Aus den Erklärungen in Luthers kleinem Katechismus sind einzelne Sätze zu nehmen, auf ein eigentliches Lernen aller Erklärungen ist zu verzichten.“ Dagegen ist das Verständnis des Vaterunsers mit Äufserungen Luthers namentlich aus den Schriften von 1517—1520 auf allen Stufen des RU. zu pflegen. — Betreffs der Lehrbücher fordert P.: 1. ein Hilfsbuch für die Hand des Lehrers, in dem für den gesamten Gedächtnisstoff ein Plan für die erste Darbietung und Wiederholung und eine entsprechende Bearbeitung der biblischen Geschichten gegeben wird; 2. für den Schüler ein Buch mit den biblischen Geschichten und dem Gedächtnisstoff, insbesondere mit einer Spruchsammlung. Über die Notwendigkeit der letzteren und ihre zweckmäfsige Einrichtung handelt dann P. des weiteren mit einer Ausführlichkeit, die mir wenigstens zu der Wichtigkeit der Sache in keinem rechten Verhältnis zu stehen scheint. Ich kann trotz dieser Ausführungen der Frage: „gedrucktes Spruchbuch oder nicht?“ nicht die hohe Bedeutung für den Erfolg oder Mifserfolg des RU. beimessen, wie es P. tut; der hängt von ganz anderen Momenten ab, vor allem immer wieder von der Persönlichkeit des Lehrers. „Die Tugenden des Lehrers — der beste Unterricht“ (vgl. auch Zange, Ev. RU. S. 46 ff.). Ist der Lehrer eine Persönlichkeit, die durch ihr Wissen, ihren Charakter und ihre Gewalt über die Herzen der Jugend den Schülern imponiert, so wird der RU. Erfolg haben, einerlei ob der Unterricht mit oder ohne Spruchbuch erteilt, ob dieser oder jener Spruch gelernt wird. Auch der Forderung von P., dafs das Spruchbuch eine „Bibel im kleinen“ sei,

aus jedem, oder wenigstens aus den wichtigsten Büchern die Hauptstellen enthalten und so eine Bibelkunde ersetzen müsse, vermag ich als richtig nicht anzuerkennen. Das von P. dargebotene Spruchbuch enthält 516 Sprüche, die natürlich nicht alle auswendig gelernt werden sollen; ich würde es, soll einmal ein Spruchbuch gebraucht werden, für zweckmäfsiger halten, da nur den wirklichen Gedächtnisstoff zu geben. Es ist übrigens in seiner vorliegenden Gestalt noch nicht abgeschlossen, auch durch Beizeichen verschiedener Art, zum Teil mit polemischer Bedeutung, nicht eben übersichtlicher geworden. Von der Überschätzung seiner Sammlung und jeder Spruchsammlung überhaupt zeugen die Worte, die P. auf S. 151 f. druckt: „Wer die Sprüche der Spruchsammlung sich zum geistigen Eigentum gemacht hat, der hat ein deutlicheres Bild von dem Wesen des Christentums, als er aus diesen (Schleiermachers) Reden (über die Religion) gewinnen kann; — auch ein besseres Bild, als es Harnacks Vorlesungen über das Wesen des Christentums, Luthers kleiner Katechismus und der Gedächtnisstoff, der jetzt für Westfalen vorgeschrieben wird, geben.“ — Im III. und IV. Abschnitt gibt P. eine Bearbeitung von 106 biblischen Geschichten zur Erklärung von Sprüchen und Liederversen, und eine Bearbeitung von Sprüchen (Begründung ihrer Auswahl und Plan für ihre Behandlung). Hier, wo er praktisch wird, kann man ihm vielfach folgen und entnimmt seinen Darlegungen gern manche Anregung, wenngleich wohl jeder Leser den Eindruck haben wird, dafs in die Geschichten viel zu viel hinein erklärt wird, viel zu viel Beziehungen gesucht werden, die alles andere eher tun, als die Geschichte erläutern. Um des Raumes willen und aus einem anderen Grunde verzichte ich darauf, Beispiele für diese meine Behauptung zu geben, sondern ich bin gewifs, dafs jeder Leser denselben Eindruck haben wird, wie ich. — Fasse ich zum Schlufs mein Urteil zusammen, so mufs ich, und ich tue es gern, anerkennen, dafs das Buch im einzelnen manche wertvolle Anregung geben kann und deshalb von den Fachgenossen nicht übersehen werden sollte. Soweit aber der Verfasser den Anspruch erhebt, dafs die von ihm in den Mittelpunkt des RU. gerückten Gesichtspunkte: Der Memorierstoff die Hauptsache im RU., das Vaterunser auf allen Stufen planmäfsig zu behandeln, mafsgebend sein müfsten für die Neugestaltung des gesamten RU. in Schule und Kirche (Umgestaltung von Lehrplänen und Lehrbüchern), so kann ich dem ebenso wenig zustimmen, wie seiner m. M. n. vielfach manierierten und gesuchten Art, die biblischen Geschichten und Sprüche zu behandeln. Vgl. noch ZeRU. V, 61 ff.; 136 ff. (Perthes); XII, 114 ff. (Seiler); XV, 128 ff. (Schrader).

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Von dem Halfmann-Kösterschen *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten* ist der III. Teil, für Obersekunda und Prima, erschienen. Doch hat derselbe nach einer Mitteilung der Verlagsbuchhandlung wieder zurückgezogen werden müssen und soll einer Umarbeitung unterzogen werden. Ich mufs mich deshalb in diesem Jb. auf diese kurze Notiz beschränken, von einer eingehenden Besprechung aber absehen. — Von dem *Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten* von Karl L. Leimbach ist der II. Teil, Oberstufe, in 3. verbesserter Auflage erschienen. Die 2. Auflage ist Jb. VIII, 3 ff. eingehend besprochen und charakterisiert. Die neue Auflage ist durchweg in Einzelheiten verbessert und den besonderen Anforderungen der neusten Lehrpläne angepafst worden. Die „Glaubens- und Sittenlehre im Anschlufs an den Römerbrief" ist nicht wieder abgedruckt worden, wohl aber die „Glaubens- und Sittenlehre in übersichtlicher Darstellung", in derselben, auch mir wenig glücklich erscheinenden, systematischen Darstellung. Gegen eine übersichtliche Zusammenfassung der wichtigsten Punkte der Glaubens- und Sittenlehre an und für sich habe auch ich in Übereinstimmung mit dem Verf. nichts einzuwenden, halte vielmehr eine solche Darstellung für einen wertvollen Bestandteil des Leitfadens, nur nicht in dieser dem Schüler, der doch nicht theologisch gebildet ist, unverständlichen, dabei künstlichen und willkürlichen Schematisierung. Auf Einzelheiten hier einzugehen, verbietet der Raum; derartige Erörterungen, die vielfach auf eine Verschiedenheit des theologischen Denkens führen würden, wären bei dem bekannten festen Standpunkte des Verf.s auch wenig aussichtsvoll. Was dagegen zu sagen ist, ist schon oft ausgesprochen worden und soll deshalb hier nicht wiederholt werden. Ich glaube allerdings, dafs die Zahl der Religionslehrer nicht mehr allzu grofs ist, die von dem hier Gebotenen befriedigt sind. Die Behandlung der Kirchengeschichte befriedigt mich mehr. Sie hebt das allgemein Wissenswerte heraus, wobei auch die Entwicklung der christlichen Baukunst, Dichtung und Musik nicht zu kurz kommt, und zeichnet sich durch anziehende Darstellung aus. Gern sähe ich die neuere Zeit ausführlicher behandelt. Was über Pietismus und Rationalismus gesagt ist, genügt mir nicht; vollends nicht, was über Kant und die anderen Philosophen, sowie über Schleiermacher geboten wird. Auch über den Jesuitenorden und über das Verhältnis der römischen Kirche zu dem modernen Kulturleben und dem modernen Staate bietet der Leitfaden zu wenig. Dagegen sind die protestantischen Sekten mit zu grofser Ausführlichkeit behandelt. Dankenswert ist der Abdruck der Symbole der alten Kirche (ob aber das Symbolum Quicunque in seiner ganzen Ausführlichkeit nötig war, kann bei der auch von dem Verf. in einer Anmerkung ge-

übten Kritik zweifelhaft sein) und der vollständigen Augsburgischen Konfession; sehr dankenswert endlich die Übersicht über die Unterscheidungslehren der christlichen Bekenntnisse. Auf diesem Gebiete pflegen die katholischen Schüler viel besser unterrichtet zu sein, als die evangelischen, natürlich von ihrem Standpunkt aus, und nicht immer sind die evangelischen im stande, die katholischerseits gegebene Darstellung zu berichtigen und sich geschickt und erfolgreich zu verantworten. Daher sollten zumal in dieser Zeit die Unterscheidungslehren viel eifriger behandelt werden. — Die beigegebenen Karten (Jerusalem und Umgebung, die Reisen des Paulus) kann ich weder schön, noch nötig finden: jeder Atlas antiquus bietet bessere Karten. — Ebenfalls in neuer, „nach den neuen preufsischen Lehrplänen von 1901“ umgearbeiteter (49.) Auflage ist W. A. Hollenbergs *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien und Realgymnasien* erschienen, äufserlich in einem stattlichen und geschmackvollen Gewande. Der Herausgeber, Oswald Gerhardt, berichtet über seine Grundsätze bei der Bearbeitung in einem Vorwort, und die weite Verbreitung dieses wohl meist eingeführten Hilfsbuches rechtfertigt es, dafs ich ausführlich darüber berichte. Der Bearbeiter sah sich vor eine dreifache schwierige Aufgabe gestellt: 1. Um den grofsen Freundeskreis des Buches zu erhalten, mufste konservativ verfahren werden. 2. Um den Anforderungen der Lehrpläne gerecht zu werden, mufste mancher Zusatz gemacht werden. 3. Um trotzdem das Buch nicht zu sehr anschwellen zu lassen, waren Kürzungen unvermeidlich. Der Bearbeiter hofft, den rechten Mittelweg eingeschlagen zu haben, und zwar soll ihm bezeugt werden, dafs er das nachgerade unbrauchbar gewordene Buch erheblich verbessert hat und es wieder zu einem für die oberen Klassen brauchbaren Lehrbuch gemacht hat. Sehen wir nun die Änderungen im einzelnen an.

Im *Alten Testament* hat in der Patriarchenzeit der historische Teil einige Zusätze erhalten, um das religiös-sittliche Verhalten der Persönlichkeiten zu charakterisieren. Die Darstellung des mosaischen Gesetzes hat ihren Platz unmittelbar nach der Eroberung des Heiligen Landes gefunden; dagegen ist auch nichts einzuwenden, da, wie es richtig heifst, „mit dem Anfange des eigentlichen Volkslebens das Gesetz seine Aufgabe als „Zuchtmeister“ zu erfüllen beginnt“, wenn nur die Schüler darüber unterrichtet werden, dafs damit über die Entstehungszeit des Gesetzes nichts ausgesagt ist. Auch die Einordnung eines knappen Abrisses der Geographie von Palästina an dieser Stelle verdient Billigung; nur hätte ich ihn doch etwas reichhaltiger gewünscht. Einige Abschnitte über die Psalmen, Hiob, Jesaja, Jeremia sind in ausführlicherer Gestalt hinzugekommen und zeitgemäfs umgearbeitet, zum Teil als Anhang ans Ende des Ganzen gesetzt; ein ansprechender Paragraph: „Messianisches aus dem Alten Testament“ schliefst diesen Teil ab. Überall sehen wir die bessernde, modernisierende Hand des Verfassers. Aber er hätte noch weiter gehen sollen. Ein wirklich geschichtliches Bild von der Bedeutung

des Prophetismus kann der Schüler auch so noch nicht gewinnen. Was z. B. über Amos und seine Zeit gesagt wird, ist ganz ungenügend; die Behandlung des Hiob nicht ausreichend, ebensowenig die von Jes. 53. Hier bleibt noch viel zu tun und, da ich mich auf Einzelheiten hier nicht weiter einlassen kann (was ist z. B. geschichtlich an Israels Aufenthalt in Egypten? was an den Patriarchen? wie ist die Schöpfungsgeschichte usw. zu beurteilen? auf alle solche Fragen will und mufs der Schüler eine klare Antwort hören), so spreche ich nur noch die Hoffnung aus, dafs der Bearbeiter sich entschliefsen möge, in der folgenden Auflage noch viel weiter auf den Bahnen etwa des Fr. Köstlinschen Leitfadens fortzuschreiten, der nach meiner Meinung, im grofsen und ganzen, die Frage nach der Behandlung des Alten Testaments praktisch am besten gelöst hat. Dankenswert ist auch, dafs die chronologischen Angaben modernisiert sind. — Im *Neuen Testamente* ist die zusammenfassende Darstellung des Lebens Jesu gekürzt. Auch hier ist gesondert: die Stücke aus Lukas sind in dieser Darstellung ausführlicher gehalten, so dafs das Gebotene der Lektüre des Lukas-Evangeliums in U II zu Grunde gelegt werden kann; Matthäus ist dann in einem besonderen Abschnitte behandelt, ebenso wie die der O II vorbehaltenen Bücher: Apostelgeschichte und kleinere neutestamentliche Briefe, und die für I bestimmten: Johannes-Evangelium, Römer- und Galaterbrief; dem IIa Pensum ist eine Übersicht über das apostolische Zeitalter beigefügt. Die Disponierung des Abschnittes: „Besondere Behandlung usw.“ ist unklar und unübersichtlich. Die Übersicht über den Inhalt des Römerbriefes gibt kein klares Bild von dem Gedankengange des Apostels. — Die Erweiterungen des Kirchengeschichtlichen Teiles sind ausnahmslos Verbesserungen und Bereicherungen, aber auch hier sollte der Bearbeiter noch weiter gehen. So sollte alles, was über die Verfolgungen gesagt ist, zusammengestellt werden; so ist es zersplittert und der Schüler gewinnt schwer ein klares Bild von dem Verhalten des römischen Staates gegen die Christen. Die kirchliche Kunst hat noch immer keine genügende Berücksichtigung gefunden. Auch hier genügt nicht, was über den Rationalismus und Kant, sowie über die Klassiker unserer Literatur gesagt ist; dagegen ist die Behandlung der neuen Zeit und der Verfassungsfragen in der evangelischen Kirche ausreichend. — Der letzte Abschnitt „Zur Glaubens- und Sittenlehre“ ist im grofsen und ganzen unverändert geblieben, die Veränderungen aber, die sich finden, sind wohl durchweg Verbesserungen. So ist in dem Abschnitt über die Dreieinigkeit schärfer betont, dafs wir hier vor einem für die Vernunft unergründlichen Mysterium stehen, und die Stelle über die Andeutungen der Trinität im Alten Testament ist glücklicherweise gestrichen. — Den Schlufs macht, wie bisher, ein Abdruck der Artikel 1—21 der Augsburger Konfession (warum nicht der ganzen?), während die früher am Anfang stehenden Kirchenlieder fortgelassen sind, mit Recht, da doch in jeder Provinz ein mehr oder weniger anderer Text gelernt wird und wohl überall das Gemeindegesangbuch oder ein Auszug daraus benutzt wird. —

So haben wir in dem „neuen Hollenberg“ ein Buch, das wirklich erheblich verbessert und dadurch wieder zu einem brauchbaren Hilfsmittel für den Religionsunterricht gemacht ist. Doch möchte ich hoffen, dafs die Umgestaltung des Buches noch nicht abgeschlossen ist und dafs die Modernisierung, immer unter Bewahrung des eigentümlichen Charakters des Buches, von Auflage zu Auflage, die gewifs nicht ausbleiben werden, weiter fortschreite. Dann wird der alte und vom Bearbeiter erneuerte Wunsch, dem auch wir uns anschliefsen, sich erfüllen, dafs das Buch seinen Dienst in der evangelischen Schule noch weiterhin leisten möge.

Von den neuen Bearbeitungen älterer komme ich zu den neu erschienenen Hilfsbüchern, von denen mir zwei vorliegen, Marx und Steude. Das *Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten* von Lic. E. G. Steude ist wohl nicht für die Hand des Schülers bestimmt, will vielmehr „nur für die Besprechung der einzelnen dogmatischen und ethischen Partien Gesichts- und Anhaltepunkte bieten und setzt ein die Ergebnisse dieser Besprechungen in gedrängter Form enthaltendes Lehrbuch voraus“. Das Buch verfolgt im wesentlichen apologetische Zwecke. Der Verf. sieht als Ziel des evangelischen Religionsunterrichts an den höheren Lehranstalten eine zusammenhängende Darstellung und eingehende Begründung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, die Ausrüstung der Zöglinge mit einer einheitlichen, festgefügten Welt- und Lebensanschauung, damit sie, wenn sie in das Leben hinaustreten, den Kampf um die Weltanschauung aufnehmen können. Und wenn ein Zögling lange Jahre eine höhere Schule besucht hat, dann mufs er die Überzeugung mitnehmen, dafs keine Weltanschauung Fühlen und Denken mehr befriedigt, Wollen und Handel besser regelt, als die christliche Religion. Zu solcher Ausrüstung aber genügt nicht eine blofse Darstellung des christlichen Heilsgutes, auch nicht der nebenhergehende Vergleich mit anderen Religionen und Weltanschauungen, sondern „entsprechend dem Wahrheitsdurst der Jünglingsseelen und angesichts der Tatsache „Feinde ringsum“ mufs die Wahrheit des Christentums, d. h. die Wirklichkeit der in seinen Lehren gewiesenen höheren Welt und die Unbedingtheit seiner Vorschriften, erwiesen werden. Das aber ist nur durch Jesum Christum möglich“. Erste Aufgabe der christlichen Glaubens- und Sittenlehre ist, die Gewifsheit, dafs Jesus die vollkommene Gottesoffenbarung ist, zu begründen und zu stärken durch Aufzeigung der objektiven Merkmale der Gottessohnschaft Jesu Christi. Dann erst kann eine geordnete Darlegung der Lehre Jesu und seiner Apostel folgen, mit welcher dann eine Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Zweifeln und Angriffen verbunden sein mufs. „Bei jener Begründung und dieser Darstellung nun gilt es auch, die Ergebnisse der religionsgeschichtlichen Forschung, die Zeugnisse hervorragender und unverdächtiger Persönlichkeiten von Christo und dem Christentum, die Betätigung der Liebe des christlichen Glaubens in den sogenannten christlichen Liebeswerken, das Verständnis der Gegenwart für die Bedeutung führender Persönlichkeiten zu verwerten und den

Schülern den vollen Umfang der Erlösung Jesu Christi zum Bewufstsein zu bringen und sie mit den feindlichen Geistesmächten der Gegenwart und mit der neueren und neuesten Kirchengeschichte bekannt zu machen.“ So soll, was in unserer Zeit besonders nötig sei, der Religionsunterricht belebt und vertieft werden und sollen mifsgünstige Urteile über seinen Mifserfolg zu Schanden gemacht werden. Zu dieser Vertiefung und Belebung will der Verf. brauchbares Material geben. Er gliedert sein Material in acht Abschnitte: 1. Weifsagungen auf Christum im Heidentum (Parsismus, Germanen, Griechen, besonders Platon vom leidenden Gerechten, Römer, Chinesen u. a.). Das bunte Material ist dankenswert genug, doch möchte ich den Ausdruck „Weifsagung“ beanstanden. 2. Zeugnisse von dem Christentum und von Christus. A. Vom Christentum (chinesischer Leitartikel über die „Selbst- und Liebesopfer“ der christlichen Missionare, Fr. von Hellwald, Napoleon, Voltaire, Darwin, L. von Ranke, Eucken, Du Bois-Reymond, Ihering, Kant, J. G. Fichte, Paulsen, Pestalozzi, Schiller, Goethe). B. Von Christus. (D. Fr. Straufs, E. Rénan, Domela Nieuwenhuis, Verfasser eines sozialdemokratischen Lebens Jesu, Rousseau, Spinoza, Lotze u. a., H. Türck, Nietzsche, Heine und wieder Goethe). Diese bunte Reihe von Zeugnissen soll zeigen, wie überall die geschichtliche Person Jesu auch weltlichen und im Vorurteil befangenen Sinn zu bewegen vermocht hat, und wie das Christentum auch von den modernen Menschen als eine Lebensmacht anerkannt wird, wenn auch diese Zeugnisse niemanden zur Anerkennung der Gottessohnschaft Jesu und dadurch der Wirklichkeit der christlichen Glaubenswelt zu zwingen vermögen. Und es ist anzunehmen, dafs gerade die Zeugnisse von Männern, die in keinem Verdacht der Voreingenommenheit für das Christentum geraten können, bei den Zöglingen der oberen Klassen besonderen Eindruck machen müssen. 3. Die christlichen Liebeswerke (eine der wichtigsten Aufgaben des kirchengeschichtlichen Unterrichts, wichtiger als Lehrstreitigkeiten (ja!) und Papstgeschichte (?)). Heiden- und Judenmission, Bibelgesellschaften. Innere Mission, Gustav Adolf-Verein, Gotteskasten, Evangelischer Bund u. a. 4. Zur Lehre von der Weltregierung (Geisteswunder, Genie, Talent, Geistesoffenbarung. Michelangelo, Beethoven, Händel, Luther u. a.). 5. Das Erlösende des prophetischen Amtes Jesu Christi (Über die Bedeutung des Lehrstücks vom dreifachen Amt Jesu. Inwiefern hat Jesus auch als Prophet erlösend gewirkt? (1. Aufklärung über Gottes Wesen und Heilswesen. 2. Aufschlüsse über die Zukunft einzelner und der Gesamtheit, Theodicee. 3. Selbstdarstellung als Gottes lieber Sohn und als sittliches Vorbild. 4. Bekämpfung auch des physischen Elends der Menschheit). 6. Die Grundvoraussetzungen der christlichen Moral. A. Die sittliche Freiheit (Determinismus, Islam, Materialismus, Indeterminismus, Moralstatistik u. a.). B. Die religiöse Bedingtheit der Moral (ethische Kultur, Parsismus, Veden, Brahmanismus, Buddhismus, Prophetismus, Lao-tse, Naturvölker, Griechen und Römer). 7. Die christliche Tapferkeit (Sklavenmoral, Nietzsche). 8. Kirchengeschichtliches Quellenmaterial

(Dominus ac redemtor, Union, Wichern, Constitutio de Ecclesia des Vatikanischen Konzils, Bismarcks Kulturkampfreden, Briefwechsel zwischen Papst und Kaiser 1873, Statut einer freireligiösen Gemeinde). So bietet der Verf. ein reiches Material, das der Religionslehrer auch dann gern benutzen wird, wenn er nicht im stande ist, die Voraussetzungen, von denen er ausgeht, zuzugeben. Wir haben einfach keine Zeit, die Apologetik in dem Umfange, wie es hier verlangt wird, auf der Schule heranzuziehen. Ob es wünschenswert wäre, dafs wir unsere Schüler für den vom Verf. angedeuteten Kampf um die Weltanschauung in der Weise zu stärken, ja ihnen schon auf der Schule womöglich die Entscheidung zuzumuten suchen, darüber will ich hier nicht in eine Erörterung eintreten: ich meinerseits halte es für unmöglich und darum für unfruchtbar. Möglich, dafs auf den Seminaren die Verhältnisse anders liegen; da hat man auch mehr, zum Teil die doppelte Zeit. Aber auch wir werden die vielfach anregenden Darlegungen des Verfassers gern beachten und nach Möglichkeit im Unterricht verwerten; und wir möchten an den Verf. die Bitte richten, die Ausarbeitung seines Lehrbuches der christlichen Glaubens- und Sittenlehre uns nicht vorzuenthalten.

Den I. Teil eines neuen Unterrichtswerkes für den Religionsunterricht legt uns H. Marx vor: *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten.* Der I. Teil, für Sexta bis Quarta, umfafst die „Stufe der biblischen Geschichte“. In der ZeRU. XIV (1902/3) 297 ff. hatte Marx in einem Artikel über „die Memorierstoffe des Religionsunterrichts auf der Unterstufe höherer Schulen und das Pensum der Quarta insbesondere“ seine Bedenken gegen die bisher vielfach übliche Behandlung des Memorierstoffes und die Ansetzung des Quartapensums ausgeführt und eine zum Teil anderweitige Ordnung vorgeschlagen. In dem vorliegenden Buche nun gibt er die Ausführung der dort angeregten Bedenken. Freilich stimmt nun die hier getroffene Stoffverteilung nicht mehr genau mit den preufsischen Lehrplänen überein. Das Pensum der Sexta und Quinta bildet die biblische Geschichte, nach den Lehrplänen die des Alten Testaments für Sexta, die des Neuen für Quinta. Marx will die Sexta nicht auf das Alte Testament beschränkt wissen. Er will, da ungefähr die Hälfte der alttestamentlichen Geschichten bereits von der Vorschule her bekannt sind, die Wiederholung dieser und die Neueinprägung der übrigen in den etwa 90 Stunden von Ostern bis Weihnachten bewältigen. Das letzte Quartal der Sexta und die ganze Quinta (gegen 110 Stunden) soll dann für die etwa 60 neutestamentlichen Geschichten und die dazu gehörigen Memorierstoffe bleiben. Ich möchte demgegenüber ein doppeltes fragen: 1. Ist es wirklich möglich, die von Marx gebotenen, zum Teil sehr ausgedehnten Geschichten des Alten Testaments in dieser kurzen Zeit durchzunehmen; empfiehlt es sich nicht, die Geschichten recht erheblich zu kürzen und lieber in der Quarta noch zu ergänzen? 2. Wäre es nicht praktischer, wenn man die Behandlung der neutestamentlichen Geschichten in Sexta in der Weise regelte, dafs

Digitized by Google

man in der Weihnachtszeit, also etwa vom 1. Advent bis in den Januar hinein die Kindheit Jesu und Johannes den Täufer behandelte, um dann den Faden der alttestamentlichen Geschichten, je nach Lage der Osterferien früher oder später, wieder aufzunehmen und diese Geschichten dann mit gröfserer oder geringerer Ausführlichkeit bis zum Tode Salomos zu erzählen? — Durchaus einverstanden bin ich damit, dafs jede Geschichte in einen geeigneten Bibelspruch ausklingen soll, der dann leicht von den Schülern gelernt werden wird, wenn er nämlich wirklich in engstem Zusammenhange mit der Geschichte steht und aus ihr herauswächst; auch geeignete Liederverse bietet das Buch, sowie Katechismussätze, alles in geschickter und brauchbarer Auswahl. Soweit wird der Verf. im wesentlichen auf allgemeine Zustimmung rechnen können. Mehr weicht das Pensum der Quarta von dem bisher üblichen ab. Hier leitet den Verf. vor allem die Absicht, dieser Klasse wesentlich neuen Stoff in einer der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe (vom Kinde zum Knaben) der Schüler entsprechenden andersartigen Fassung zu bieten. Diese Absicht verdient natürlich volle Billigung. Zunächst bietet nun Marx zu gelegentlicher Benutzung eine durch einige kulturgeschichtliche Abbildungen und Karten (am Anfang und Schlufs des Buches) erläuterte Übersicht über den Schauplatz der Geschichte des Volkes Israel (Egypten, Mesopotamien, Palästina) in angenehm lesbarer Ausführlichkeit. Es folgt dann eine wiederholende Zusammenstellung von Lebens- und Charakterbildern aus der Geschichte des Volkes Israel (Mose, Josua, Samuel, Saul, David, Salomo) zum Zweck der für die Quarta vorgeschriebenen erweiternden und vertiefenden Wiederholung, woran sich zugleich die Erarbeitung des ersten Artikels schliefst. Nun folgt die Behandlung der Geschichten von der Teilung des Reiches bis zum Ende des Makkabäerzeitalters (63 v. Chr.). Der Stoff ist aus einem biblischen Lesebuche zu lesen, das Buch bietet Überschriften, Inhaltsangaben, Erläuterungen und Verwertung in Psalmen und Liedern. Das Wintersemester soll dann mit einer ähnlichen Wiederholung der neutestamentlichen Geschichten eröffnet werden, wobei zugleich der zweite Artikel eingeprägt werden soll. Der Verf. bietet am Ende des Buches eine eingehende katechetische Behandlung wie des übrigen Katechismus (I.—III.) so besonders dieses zweiten Artikels mit zahlreichen Verweisungen auf die Geschichten, etwa in der Weise von L. Schultzes Katechetischen Bausteinen, die dabei treffliche Dienste leisten können. Darauf folgt die Lektüre der Abschnitte Apostelgeschichte 1—12: Die Entstehung und Entwicklung christlicher Gemeinden in Palästina und die Anfänge des Heidenchristentums. Auch hier bietet das Buch Inhaltsangaben, Erläuterungen und Verwertungen, und zum Schlufs eine Übersicht über die Herodianer; diese Geschichten bieten dann auch die beste Illustration für die Betrachtung des dritten Artikels, der so, wie die beiden ersten, aus dem Unterricht hervorwächst. „Indem solchergestalt biblische Geschichten und Katechismusstücke in regelmäfsiger Abwechslung betrachtet werden, gelangen die Quartaner zu einer erstmaligen zusammenhängenden Übersicht

über die Geschichte von der Entstehung des Volkes Israel bis zur Ausbreitung des Christentums über die Grenzen Palästinas und bis zu dem Anfange des Heidenchristentums. Und zugleich ergibt sich ihnen aus der Fülle der Tatsachen dieser Geschichte die Grundlage des Glaubensbekenntnisses der evangelischen Kirche.“ Ich erkenne gern an, dafs diese Weise, das Pensum der drei untersten Klassen zu bestimmen, viel für sich hat; jedenfalls „kann“ man es so machen, der Verf. selbst wird nicht meinen, dafs man es so machen „müsse“. Ich mache gegenwärtig mit der Verteilung, wie sie bei Halfmann-Köster geboten wird, auch gute Erfahrungen, bin aber nicht abgeneigt, auch diese neue Methode einmal auszuprobieren. Jedenfalls empfehle ich das Marxsche Buch samt der obenerwähnten Abhandlung der ernsten Erwägung der Fachgenossen; umsomehr, als alle Einzelausführungen sorgfältig erwogen und gründlich durchgearbeitet sind. Das Äufsere des Buches ist mustergültig. Ein besonderer Schmuck sind zehn Originalzeichnungen von Meister Wilhelm Steinhausen zu einzelnen biblischen Geschichten, die in ihrer schlichten Innigkeit und warmen religiösen Empfindung Erwachsenen wie Kindern gleich verständlich sind und gewifs, wie der Verf. hofft, Augen und Herzen unserer Jugend für die Hoheit der Heiligen Schrift öffnen werden. (Vgl. noch ZeRU. XV, 183 f.)

2. Zur Bibelkenntnis.

A. Biblische Geschichte.

Zur biblischen Geschichte liegen einige neue und eine Erweiterung einer älteren Sammlung vor. Um mit der letzteren zu beginnen, so haben Voelker und Strack die früher von dem ersteren allein herausgegebenen *Biblischen Geschichten* in neu bearbeiteter Auflage erscheinen lassen und für die ersten fünf Schuljahre, also bis zur Quinta der höheren Schulen bestimmt. Es soll dadurch eine Vorstufe für das Biblische Lesebuch derselben Verfasser geboten werden, zu benutzen auf den Schulen, die für die mittleren Klassen das Biblische Lesebuch eingeführt haben, denen es aber für die Unterstufe zu umfangreich und im Ausdruck nicht schlicht genug sei. Das Buch enthält 60 Geschichten aus dem Alten, 66 aus dem Neuen Testament, erstere von der Schöpfung an, letztere bis zu den „Juden unter den Römern“; die letzten Geschichten sind freilich nicht mehr das, was man unter „biblischen Geschichten“ versteht, sondern freie Erzählungen in knapper Form aus der Feder der Verfasser. Der neutestamentliche Teil umfafst die Zeit von den Kindheitgeschichten bis zur Ausgiefsung des heiligen Geistes; die apostolische Zeit fehlt, wohl mit Recht; sie bleibt der Quarta vorbehalten. Die Geschichten sind, wie sich das von selbst versteht, „im Anschlufs an den Wortlaut der Heiligen Schrift, doch in leichtverständlicher Form und in knapper, aber anschaulicher Fassung“ erzählt, und dürften ihrer Form nach durchaus zweckentsprechend sein; auch die Auswahl ist reichhaltig. Ebenso zweck-

entsprechend sind die Teilüberschriften und kurzen Erläuterungen im Text. Dagegen kann ich mich mit dem Verfahren, die nötigen Bibelsprüche, Gebete, Lieder und Katechismusstücke in das Inhaltsverzeichnis einzuarbeiten, weniger befreunden. Den Gesichtspunkt, dafs es so vermieden werden solle, dafs der Lehrer in seiner Wahl sich eingeengt fühle, vermag ich nicht als mafsgebend anzuerkennen: jedes Lehrbuch engt den Lehrer in gewissem Sinne ein, auch jedes biblische Geschichtenbuch in der Auswahl und Gliederung, wie im Ausdruck der einzelnen Geschichten. Eine Einengung liefse sich ja durch reichlich bemessene Auswahl des Memorierstoffes verhüten, während die Einarbeitung ins Inhaltsverzeichnis nun erst wieder noch ein besonderes Spruchheft nötig macht. Ich möchte wünschen, dafs das treffliche Buch, was ja auch nicht ausbleiben kann, bald eine neue Auflage erlebt, und dafs dann der Gedächtnisstoff dahin gesetzt wird, wohin er gehört. Ein Anhang enthält eine reichlich bemessene Auswahl von Kindergebeten, Kirchenliedern, Psalmen und Luthers Kleinen Katechismus nebst geeigneten Sprüchen, deren Auswahl meinen vollen Beifall hat, aber doch auch den einen und andern Lehrer „einengen“ mag. Die Ausstattung in Papier, grofsem, deutlichem Druck und Einband ist vorzüglich, der Preis ungemein niedrig, zwei Karten erleichtern das Verständnis.

Nicht ganz so vorzüglich ausgestattet und nicht ganz so billig sind die *Ausgewählten biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments* von Karl L. Leimbach, gedacht als „Vorstufe“ für desselben Verfassers mehrfach erwähnten „Leitfaden“. Aber auch dies biblische Geschichtenbuch verdient volle und warme Empfehlung. Besonders reichhaltig und treffend sind die Sprüche und Liederverse ausgewählt, auch die Gliederung der Geschichten und die Teilüberschriften verdienen uneingeschränktes Lob. Auch dies Buch ist für das erste bis fünfte Schuljahr bestimmt und enthält 110 Geschichten, je 55 aus jedem Testamente. Auf das subjektive Moment bei der Auswahl weist der Verf. selbst hin. So möchte ich denn nicht unausgesprochen lassen, dafs ich eine Erzählung wie No. 5: Die Nachkommen Kains und Seths (1. Mose 4 und 5) gern missen, dagegen auf die Geschichte von Isaaks Opferung doch nicht verzichten möchte. Dafs die Simsongeschichten fortgelassen sind, finde ich verständig, ebenso, dafs das Alte Testament mit Esra-Nehemia abschliefst. Das Neue Testament schliefst mit Sauls Bekehrung. Die Geschichten des Alten Testaments sind zum Teil recht lang, so dafs sie wohl kaum in einer Stunde behandelt werden können; warum teilt man sie dann nicht lieber? Die Sprache ist möglichst die der berichtigten Lutherbibel, zum Teil stark gekürzt, überall mit pädagogischem Takt und Verständnis, so z. B. bei Abrahams Fürbitte (1. Mose 18); auch in dieser Hinsicht würde ich noch weiter gehen und z. B. den Schlufssatz dieser Geschichte (No. 10) streichen: „Lot blieb auch nicht in Zoar, sondern stieg auf einen Berg mit seinen beiden Töchtern und verbarg sich in einer Höhle.“ Mit dem vorhergehenden Satze schliefst die Geschichte viel stimmungsvoller ab,

und das biblische Geschichtenbuch soll Einzelgeschichten bringen, nicht aber lückenlose Geschichtserzählung. Die vorn eingeklebte Karte von Palästina ist nicht schön. Auch dies Buch wird mit Erfolg gebraucht werden, nicht nur an den Anstalten, an denen des Verfassers Leitfaden eingeführt ist.

Auch die *Biblischen Geschichten* von Wilh. Bangert sind als Vorstufe zu einem gröfseren Hilfsbuche gedacht, und zwar zu dem oben besprochenen von Herm. Marx, der das Buch auch empfehlend bevorwortet und an seiner Entstehung teilgenommen hat, wie es denn „nicht nur unter den Augen, sondern auch unter lebhafter Beteiligung der übrigen Religionslehrer der Vorschule entstanden ist", deren Leiter Marx ist. Das Buch, nur für die drei ersten Schuljahre bestimmt, ist durchweg einfacher, schlichter, kindlicher gehalten als die beiden vorgenannten, besonders die für das erste Schuljahr bestimmten, nämlich „einige Geschichten von Jesus, und zwar die leichtesten Geschichten aus seiner Kindheit, etliche Wundertaten und etwas von des Heilands Leiden und Sterben und darauf aus dem Alten Testament etwas von Joseph". Die für das zweite und dritte Schuljahr bestimmten Geschichten schliefsen sich enger an das Bibelwort an; im zweiten Jahre sollen die des ersten wiederholt, dazu dann neu etliche Geschichten von den Patriarchen, aus dem neuen Testament einige Wunder und leichte Gleichnisse durchgenommen werden. Im dritten Schuljahre dann die vereinfachte Schöpfungsgeschichte und die noch übrigen Geschichten samt den Sprüchen und Liederversen. Bei der Auswahl dieser Geschichten war sehr verständigerweise mafsgebend, dafs nur solche Personen aus dem Alten Testamente den Kindern vor Augen geführt werden sollen, in deren Leben das Walten Gottes sichtbar zum Ausdruck kommt, also die Patriarchen, vor allem Abraham und Joseph, von David und Salomo nur zwei Geschichten als Überleitung auf das Neue Testament, aus dem nur die Person Jesu vorgeführt wird. Diese verständige, wohldurchdachte Auswahl, die dem Verständnis dieser Stufe durchaus angemessene Form der Erzählung und die dem kindlichen Vermögen angepafsten Liederverse und Sprüche, endlich die treffliche Ausstattung rechtfertigen eine warme Empfehlung des Buches für die Vorschulen höherer Lehranstalten. Die dem Buche beigegebenen Schnorrschen Bilder würden noch besser wirken, wenn sie nicht zum Teil sehr verklext und von abgenutzten Klisches gedruckt wären; so wirkt z. B. das Bild von der Speisung der 5000 fast abschreckend; hoffentlich wird dieser Mangel in einer neuen Auflage abgestellt.

Ohne Angabe eines Verfassers ist im Theodor Hofmannschen Verlage ein *Atlas zur Biblischen Geschichte* erschienen, der sich als „siebente gänzlich umgearbeitete und verbesserte Auflage" von Issleib-Königs Atlas zur biblischen Geschichte bezeichnet. Wenn diese Auflage „verbessert" ist, wie mag dann die frühere, die ich nicht kennen gelernt habe, ausgesehen haben. Der Atlas enthält acht Karten in einem Farbendruck, der auch den bescheidensten Ansprüchen nicht gerecht wird. Ganz be-

sonders häfslich nehmen sich die Reisen des Apostels Paulus mit ihren dicken schwarzen und roten Strichen und Punkten über dem ohnehin schon recht bunten Kartenbilde aus; nicht viel weniger häfslich der Wüstenzug der Israeliten und die Reisen Jesu. Auf Karte 3, Palästina vom Exil bis zur Zerstörung Jerusalems durch Titus, fehlt jedes politische Kolorit, das doch hier die Hauptsache wäre. Überflüssig ist die erste (Canaan zur Zeit der Patriarchen) Nebenkarte: zur Zeit, da David zu Hebron wohnte; hier die Schreibung Thänach (!)) und die letzte (Jerusalem in der Gegenwart), dagegen vermisse ich ein Übersichtsblatt über Syrien-Vorderasien mit dem Euphrat-Tigris-Lande. Kurz, nach Auswahl wie nach Ausführung erscheint mir dies Unternehmen des verdienten Verlages gänzlich mifslungen zu sein; viel besser sind z. B. schon die in demselben Verlage erschienenen Karten zu Völker-Stracks Biblischem Lesebuche, wenngleich auch sie noch nicht auf der Höhe stehen.

B. Altes Testament.

Zwei treffliche Veröffentlichungen D. Kautzschs sind vor kurzem in neuer Auflage erschienen. Da beide auch in diesem Jb. (XV, 9 ff.; XVI, 22 ff.) ausführlich besprochen und warm empfohlen sind, so mag es an dieser Stelle genügen, noch einmal auf beide Schriften hinzuweisen und sie von neuem zu eifrigem Studium zu empfehlen. Die Vorträge selbst sind im wesentlichen unverändert. Jedoch hat der Verf. beide mit einem neuen Vorwort versehen, das für sich lesenswert ist. Zuerst *Die bleibende Bedeutung des Alten Testaments.* Hier kommt Kautzsch in aller Kürze auf die Babel-Bibel-Literatur zu sprechen, beklagt manche dabei zu Tage getretenen Symptome, spricht aber seine Freude darüber aus, dafs der Streit das Schlufsergebnis gehabt hat, dafs weiten Kreisen zum ersten Male die Augen für die Bedeutung und Hoheit des Alten Testaments geöffnet worden sind, und dafs die Theologen aller Richtungen und zahlreiche Keilschriftforscher einstimmig den Übertreibungen entgegengetreten sind. Ausführlicher ist das Vorwort zu *Bibelwissenschaft und Religionsunterricht.* Hier setzt sich Kautzsch in höchst wirksamer Weise mit einigen seiner „Kritiker“ auseinander (Stosch, Urquhart, Lepsius). Und in der Tat, nichts kann besser in uns die Überzeugung erwecken, wie grofs gerade für uns Lehrer an den höheren Schulen noch die Aufgabe der Aufklärung auf diesem Gebiete ist, als die Lektüre des Kautzschschen Vortrages und des ihm vorangestellten Votums. Ergötzlich ist die Art, wie in derselben Nummer der Literarischen Beilage der Deutschen Evangelischen Kirchenzeitung (Januar 1901) sich eine warme Empfehlung und bedingungslose Zustimmung zu dem Kautzschschen Vortrage findet, und daneben eine ebenso warme Empfehlung von Stoschs „Alttestamentlichen Studien“, die so ziemlich das Gegenteil von dem bringen, was Kautzsch fordert. Der Verfasser schliefst auch hier mit einem Ausblick auf die Babel-Bibel-Literatur: „es hat sich bei dieser Gelegenheit ein Hunger und Durst nach Belehrung gezeigt, über den man staunen mufs. Aber freilich — mit blofsen

Phrasen und Phantasien — — läfst sich dieser Hunger auf die Dauer nicht stillen. Er will nicht länger durch bloſse Vorspiegelungen, mögen sie noch so wohlgemeint sein, irregeführt werden: er verlangt nach Brot, das in sorgfältiger, mühsamer Arbeit bereitet ebensowohl dem Wahrheitssinn wie dem religiösen Gemüt eine vollgenügende Nahrung zu bieten vermag. — Die evangelische Gemeinde hat ein Recht darauf, dafs ihr der Zugang zu diesen Erkenntnissen eröffnet werde, und dafs damit bereits bei der Jugend in angemessener Weise begonnen werde, dazu wollen die nachfolgenden Erörterungen in bester Absicht, aber auch allem Widerspruch zum Trotz die nötige Handreichung tun". Wiederholt mache ich auf beide Veröffentlichungen des Hallischen Alttestamentlers mit warmer Empfehlung aufmerksam.

Ich schliefse hieran gleich den kurzen Bericht über einige neue Erscheinungen auf dem Gebiete der Babel-Bibel-Literatur. Friedr. Delitzschs *Zweiter Vortrag über Babel und Bibel* erscheint, wie auch der erste, in immer neuen „Tausenden", ein Beweis, dafs das Interesse an diesen Fragen noch nicht nachgelassen hat, worauf auch die immer umfangreicher werdende Literatur für und wider schliefsen läfst. In den Anmerkungen setzt sich Delitzsch mit einigen seither erschienenen Gegenschriften und Artikeln der Presse auseinander, und verweist zum Schlufs auf das Erscheinen des dritten (Schlufs-)Vortrages, der gehalten werden soll, sobald die Ansichten über die bisher dargelegten Anschauungen sich geklärt haben werden. „Er wird lehren, dafs mir Erhalten und Bauen weit mehr am Herzen liegt als Erschüttern und Abtragen wankend gewordener Pfeiler". — Einer der gewifs kompetentesten Beurteiler, Zimmern, der Bearbeiter der neuen Auflage von Eberhard Schraders Keilinschriften usw., nimmt das Wort in dem Heft *Keilinschriften und Bibel* nach ihrem religionsgeschichtlichen Zusammenhang. Ein Leitfaden zur Orientierung. Der Verfasser will in dem Buche eine kurze Zusammenfassung des in dem gröfseren Werke Gebotenen geben, doch zieht er hier auch das Neue Testament mit in den Kreis seiner Erörterungen. Gern folgt man dem sicheren Führer durch ein für den Laien so schwer zugängliches Gebiet. Er will uns in die Möglichkeit versetzen, einigermafsen klar darüber zu urteilen, wieweit es sich in dem Streit um wirklich urkundliche Tatsachen, wieweit um bloſse Kombinationen handelt, und darum sei das mit einer Reihe von Abbildungen geschmückte Heft den Fachgenossen empfohlen. — In ruhigem und sympathischem Tone unterrichtet der Fürstbischöfliche Geistliche Rat Professor Dr. theol. Floeckner-Beuthen sein Publikum über die schwebenden Fragen: *Bibel und Babel. Eine populär-wissenschaftliche apologetische Studie,* ursprünglich eine Programmabhandlung. Über *Babel und die biblische Urgeschichte* handelt der Breslauer Professor Max Löhr in einem Vortrage, der uns einen lehrreichen Einblick gewährt in die gegenseitigen Beziehungen und gleichfalls zu dem Ergebnis kommt, dafs wir, die wir an der Schrift die menschliche Schale von dem göttlichen Gedankengehalt klar unterscheiden, uns vor dem nicht

Digitized by Google

zu fürchten haben, was der Spaten im Zweistromland zu Tage fördert. Und in ähnlichem Sinne hebt Öttli *Den religiösen Wert des Alten Testaments* in einem Vortrage auf der kirchlichen Konferenz der Kurmark hervor. Dafs dieser religiöse Wert des Alten Testaments bestehen bleibt, zeigt an einem lehrreichen, konkreten Beispiel Hans Bahr in seinem Programm (auch besonders erschienen): *Die babylonischen Bufspsalmen und das Alte Testament.*

Das bekannte, an über 200 Schulen eingeführte *Biblische Lesebuch* von Schäfer und Krebs erlebt von Jahr zu Jahr neue Auflagen; vor mir liegt die 6. Auflage des Alten Testaments, und ich benutze diese Gelegenheit, die Fachgenossen, denen es noch nicht bekannt sein sollte, darauf hinzuweisen. Es verdient volle Empfehlung. Doch will es mir scheinen, als ob der Verleger bei einer abermaligen neuen Auflage, die ja nicht ausbleiben kann, auf eine etwas bessere Ausstattung bedacht sein müfste. Weder das Papier, noch der Druck, noch das Karten- und Bildermaterial, noch endlich der Einband stehen auf der Höhe, und andere biblische Lesebücher bieten darin besseres, besonders auch das mir nach Vollendung des Berichtes in 12. neubearbeiteter Auflage zugehende „Biblische Lesebuch" von Voelker und Strack, über dessen Verbesserungen ich erst im nächsten Jahre ausführlich berichten kann. — Während die vorhandenen guten und brauchbaren biblischen Lesebücher ihren Weg gehen und in immer neuen Auflagen erscheinen, hat G. Weimar eine neue Art von Ersatz der Vollbibel, die auch er für zu ausführlich hält, zunächst für das Alte Testament vorgelegt: *Alttestamentliches Lesebuch für Schule und Haus.* Auch die Schulbibel ist ihm, trotz mancher Vorzüge, noch zu dickleibig; er will deshalb ein Mittelding zwischen der „biblischen Geschichte" und der Bibel dem Unterricht in den Schulen wie dem häuslichen Lesen zu Grunde gelegt wissen. Erstere müsse als Lernbuch den Stoff auf das Allernotwendigste beschränken, und manches bleibe unbekannt, was zur allgemeinen und religiösen Bildung gehöre, z. B. aus der Geschichte vom ungerechten Haushalter (warum kann dann aber diese Geschichte nicht in die Lehrbücher aufgenommen werden?), und viele andere Dinge, die durch ihren interessanten Inhalt oder ihre Form zum Lesen der Bibel selbst anregen würden. Da solle das biblische Lesebuch eintreten. „Es will das religiös, ethisch, geschichtlich usw. in besonderem Grade Belangreiche und Interessante in einer inhaltlich möglichst vollständigen, formell möglichst zusammengedrängten Gestalt darbieten, um zur Lektüre der Vollbibel anzuleiten und anzureizen." Hauptgesichtspunkt für die Auswahl ist nicht, wie beim Lernbuche, der ethische Wert der Geschichte, sondern das Interesse, das die Geschichte erweckt. Und aus dem so gebotenen reicheren Material könne dann jeder Lehrer nach seinem Bedürfnis wählen. Die didaktischen Stellen sind aus den Geschichten herausgehoben und in einem besonderen Abschnitt zusammengestellt, ebenso die Gleichnisse und prophetischen Stellen. Die Grundsätze, nach denen der Bibeltext behandelt ist, sind im wesentlichen die-

selben, die sich bisher bei Abfassung der biblischen Geschichts- und biblischen Lesebücher bewährt haben. Ausstattung und Druck sind gut. Als ein Versuch, das vielfach geschwundene Interesse für das Alte Testament wieder zu erwecken, das göttliche Buch voll Geist und Leben den Leuten wieder nahe zu bringen, mag das Biblische Lesebuch willkommen geheifsen werden: da ist uns jeder Mitarbeiter lieb, und warum sollte nicht auch gerade diese Art ihre besonderen Vorzüge haben? Dagegen vermag ich nicht anzuerkennen, dafs für den Schulgebrauch gerade ein solches Mittelding nötig gewesen wäre, glaube auch nicht, dafs es in weiteren Kreisen als Schulbuch wird eingeführt werden. Für die unteren Klassen ist es zu reichhaltig, hier wird man immer lieber zum alten Biblischen Geschichtsbuche greifen; auch hier hat der Lehrer noch Spielraum genug, und die meisten Erzählungen, die Weimar mehr hat, kommen für den Elementarunterricht gar nicht in Betracht. Und für die mittleren und gar für die oberen Klassen wird man gut tun, daran festzuhalten, dafs man den Schülern die Bibel selbst oder eine Schulbibel in die Hand gibt. Ich vermag es auch nicht als einen Vorzug anzusehen, wenn etwa bei der Geschichte von Abimelech, S. 66, erzählt wird: „Da . . . sagte Jotham den Männern zu Sichem das Gleichnis von der Königwahl der Bäume“; und man mufs dann unter den Gleichnissen des Alten Testaments dies Gleichnis auf S. 185 aufschlagen und lesen lassen; und so in andern Fällen mehr. Auch bei den prophetischen und Lehrstellen halte ich eine organische Zusammenarbeitung mit der Erzählung für richtiger und lehrreicher. So vermag ich mir eine Verwendung im Unterricht nicht recht zu denken, erkenne aber das Gute an dem Buche durchaus an. Es zerfällt in drei Abschnitte: I. Biblische Geschichte, 163 Nummern, von der Erschaffung der Welt an bis auf die Makkabäer und Herodes. II. Biblische Lehre und Poesie (Dekalog und andere Stücke des Gesetzes, aus Hiob, 7 Psalmen, aus den Salomonischen Schriften und den Apokryphen, Gleichnisse). III. Biblische Prophetie. Die Auswahl ist gut, die Bearbeitung sorgfältig. Ein neutestamentlicher Teil wird angekündigt.

Ich wende mich zu erklärenden Schriften über das Alte Testament; zunächst einiges über die poetischen Bücher. *Die biblische Poesie, besonders die alttestamentliche, und ihre Behandlung in der Schule.* Ein Beitrag zur Belebung und Vertiefung des Religionsunterrichts von Chr. Tränckner. Zwei Richtlinien ziehen sich durch das Buch: einmal das Zurückgehen auf die unleugbaren Befunde der historischen und literarischen Kritik. Verfasser will die alttestamentliche Poesie historisch fassen, begreifen, für die Schule gestalten. Dieser Versuch verdient unsere volle Anerkennung, auch wenn man meint, dafs die Schule verhältnismäfsig selten Zeit und Gelegenheit haben wird, einen Psalm etwa in der Ausführlichkeit zu behandeln, wie es geschehen mufs, wenn er zum geschichtlichen Verständnis gebracht werden soll. Aber ich freue mich über jeden Versuch, der gemacht wird, dem Lehrer (Verfasser hat wohl in erster Linie Volksschullehrer im Auge) das Verständnis dafür zu eröffnen

Digitized by Google

oder zu festigen, dafs uns die Ergebnisse der historisch-kritischen Forschung auch weiter und tiefer in das Verständnis des Alten Testaments führen; zumal wenn der Versuch mit, soweit ich sehe, so viel Sachkenntnis, sorgfältiger Literaturbenutzung und vorsichtig abwägendem Urteil unternommen wird, wie der vorliegende. Eine zweite Richtlinie ergab sich dem Verfasser aus dem poetischen Charakter der dargestellten Stoffe. Es handelt sich um die ästhetische Würdigung der alttestamentlichen Poesie nach Form und Inhalt; gelingt es, dem Kinde einen kräftigen Eindruck von der poetischen Schönheit eines Stückes zu verschaffen, so wird damit auch die religiöse Wirkung, die natürlich die Hauptsache ist, verbürgt, und „die Religion kräftiger und tiefer in die Kindes- und Volksseele hineingesenkt, als durch die pädagogisch bedenkliche althergebrachte Weise, Auch hier hat der Verfasser die Literatur (König, Herder u. a.) fleifsig und gewissenhaft benutzt und bringt eine Fülle von lehrreichen Beobachtungen bei. Das Buch zerfällt in drei Teile: 1. Die biblische Poesie nach ihren Stoffen, nach ihrer Form und nach ihrer Entstehung. 2. Die Verwendung und Behandlung der biblischen Dichtungen: wie ist der Anschauungsgehalt, wie die Form und wie ist der Inhalt religiös fruchtbar zu machen? 3. Praktische Entwürfe. Wenngleich mir, besonders in den praktischen Entwürfen, der Verfasser oft zu weit geht in der Herbeiziehung von Beziehungen und Anknüpfungen und in der Kenntlichmachung und Analyse von Formschönheiten (Rhythmus u. ä.), so empfehle ich doch sein Buch zu eifrigem Studium und zur Anregung auf das Wärmste. — Treffliche Bemerkungen über die Behandlung der Psalmen in der Schule finden sich auf S. 13—24 der kleinen Schrift von E. Böhme, *Die Psalmen, ihre Bedeutung und Verwertung im evangelischen Kultus, im Religionsunterricht und in der Privaterbauung. Eine preisgekrönte* (von wem?) *Abhandlung.* Es werden hier die Gedanken namentlich von Kautzsch über die Bedeutung der alttestamentlichen Poesie kurz und klar zusammengestellt und treffliche Winke für die Auswahl der Psalmen und die Gesichtspunkte, nach denen sie im Religionsunterricht zu behandeln sind, gegeben. — Eine etwas breite Erklärung von Ps. 1, 2, 6, 8, 12 für den Schulgebrauch gibt Joh. Hoyer, *Ausgewählte Psalmen;* weitere sollen folgen. Wozu übrigens in einer solchen doch lediglich praktischen Zwecken dienenden Erläuterung hebräische Lettern (die Psalmen-Überschriften) verwenden? — Den *Propheten Daniel* erklärt für bibelforschende Christen B. Keller. Das Buch kommt für den Religionsunterricht an höheren Schulen kaum in Betracht sowohl wegen des Stoffes, wie wegen der rein erbaulichen Art der Behandlung. — Eine langatmige, durch vielfache Erörterungen über den Begriff der Offenbarung, Quellentheorie, Bibel und Babel eingerahmte exegetische Studie über *Die erste Weissagung vom Davidssohn. Eine biblische Studie zur Offenbarungsfrage* stellt Chr. Dieckmann an. Gemeint sind Stellen wie 2. Sam. 7; 23, 1 bis 7; Ps. 110 u. a. Auch diese an sich nicht uninteressante Studie dürfte für den Religionsunterricht keine besondere Bedeutung haben. —

Ein ganz vortreffliches Buch schenkt uns der Verfasser des von der Kritik mit Beifall aufgenommenen Buches über Jeremias und seine Zeit, Lic. Dr. W. Erbt, *Israel und Juda. Bibelkunde zum Alten Testamente für Seminare und höhere Lehranstalten,* ein Buch, bei dem mir wieder einmal ein Bedauern aufsteigt, dafs wir, wenigstens auf den höheren Knabenschulen, nicht Zeit haben, den darin in anziehender und lehrreicher Weise dargestellten wichtigen Stoff zu behandeln. Ich möchte auch bei dieser Gelegenheit wieder den Wunsch aussprechen, dafs uns doch die Möglichkeit geboten würde, auf der obersten Stufe der höheren Schulen noch einmal das Alte Testament, seine Geschichte und seinen religiösen Gehalt in wissenschaftlicher Betrachtung mit den Schülern zu behandeln; ich bin gewifs, dafs diese Stunden unsern Primanern das lebhafteste Interesse abgewinnen würden, wenn sie im Geiste und in der Art des Verfassers erteilt würden. Woher freilich angesichts des ungeheueren zu bewältigenden Stoffes die Zeit kommen sollte, bei unsern wöchentlich zwei Stunden, vermag ich nicht zu sagen. Auch wäre dazu, wie der Verfasser hervorhebt, eine billige Ausgabe des Alten Testaments nötig in der Art der Kautzschschen. Ich empfehle das Buch den Fachgenossen sehr und lasse nun noch eine Inhaltsübersicht folgen. In fünf Abschnitten behandelt der Verfasser seinen Stoff. Zunächst gibt er eine, selbstverständlich die Ergebnisse der historischen und literarischen Kritik verwertende Übersicht über die Schriften des Alten Testaments (Text, Übersetzungen. Thora, Propheten, Hagiographen), in der die Grundlage jedes wissenschaftlich-geschichtlichen Verständnisses gelegt wird, die Quellenkunde. Es folgt eine kurze politische Geschichte Israels und Judas, die den Schüler in das bewegte Leben und Treiben des Volkes einführen soll, dessen Religion er kennen lernen soll. Hier hebe ich als besonders lehrreich und dankenswert den „Überblick über Vorderasien, seine Landschaften (mit Kartenskizze) und wirtschaftlichen Beziehungen hervor. Der dritte Teil ist der wichtigste, er zeigt, worin die weltgeschichtliche Bedeutung Israels besteht, weshalb wir auch immer wieder fordern müssen, dafs diese Dinge auf unsern Schulen so gründlich und ausführlich behandelt werden müssen, da es sich hier um die geschichtliche Grundlage eines auch heute noch wichtigen, ja des wichtigsten Elementes unserer Weltanschauung handelt, des Glaubens an den Einen Gott. Er zeigt uns die Sicherstellung des Monotheismus in der Weltgeschichte; wie der Glaube an den einen weltbeherrschenden Gott zum Durchbruch und zum Siege kommt. Da der Glaube Herzenssache des Einzelnen ist, so handelt es sich hier um die Zeichnung der Persönlichkeiten, in denen der Glaube lebendig gewesen ist. Um aber die Persönlichkeiten und ihr Wirken verstehen und würdigen zu können, mufs der Schüler aus den Schriften der Propheten ein Bild der religiösen und sozialen Zustände ihrer Zeit zu gewinnen suchen, wobei seiner Selbsttätigkeit ein weiter Raum gegeben ist. Wenn es nicht ungerecht gegen die andern Abschnitte wäre, möchte ich hier besonders den Teil hervorheben, in dem der Verfasser ein

Digitized by Google

Charakterbild Moses und seiner Bedeutung für die Begründung des Monotheismus entwirft. Der vierte Abschnitt führt uns den Glauben und die Sitte Israels in ihrer lehrhaften Ausprägung vor; er dient zugleich zu einer Wiederholung unter anderm Gesichtspunkt. In dem grofsen Geschichtsbuche des Alten Testaments (Thora, prophetische Geschichtsbücher) haben die Israeliten selbst diese Ausprägung gegeben, und zwar in echt orientalischer Anschaulichkeit in Form der Geschichte: Gott und die Welt (Schöpfer und Lenker der Weltgeschichte) und Gott und sein Volk (Gott der Erzieher seines Volkes und die schönen Gottesdienste Israels). Da aber der Prophetismus und die lehrhafte Ausprägung der Glaubens- und Sittenlehre das religiöse Bedürfen des Einzelnen nicht zu befriedigen vermögen, so zeigt sich hier das Unzulängliche des Alten Bundes; auch das Buch Hiob versucht eine solche Befriedigung vergebens. Doch wenden die Besten des Volkes in Sprüchen den religiösen und sittlichen Gehalt der Gebote auf die Einzelfälle des Lebens an. Der Verfasser disponiert die Sprüche nach den zehn Worten des Dekalogs und bereitet so eine Vergleichung dieser Gesetzeserfüllung mit der durch Jesum gebotenen vor, ein besonders fruchtbarer Gedanke, wo es sich um das gegenseitige Verhältnis der jüdischen und christlichen Religion handelt. — Der letzte Abschnitt endlich schildert die auf dem Boden eines solchen Glaubens und solcher Sitte erwachsene Frömmigkeit: der Psalter, das Gesangbuch der nachexilischen Frommen. Indem hier die Psalmen nach dem Schema unserer Gesangbücher gruppiert und besprochen werden, ergeben sich wieder viele Vergleichungspunkte und Probleme und gewinnen die Psalmen für die Schüler ein neues Interesse, auch wird hier schon der Behandlung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre vorgearbeitet. Mit einem Ausblick in die Zukunft, Sehnsucht nach dem Heil bei den Stillen im Lande, leitet das Buch zum Neuen Testament über, das der Verfasser in ähnlicher Weise zu bearbeiten verspricht, worum er hiermit freundlichst gebeten sein möge. Das Buch erinnert vielfach an Fr. Köstlins bekannten und bewährten Leitfaden, scheint mir aber dem Zweck der Einführung in das Alte Testament noch besser zu entsprechen, aber noch einmal: woher die Zeit nehmen?

Von den bekannten auch in diesen Jb. mehrfach gerühmten *Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments nach Herbartschen Grundsätzen* von Staude (vgl. Jb. IX, 15 f.) liegt der alttestamentliche Teil in 12.—14. durchgesehener Auflage vor, ein erfreulicher Beweis der Anerkennung und Beliebtheit, deren sich das Buch in Lehrerkreisen erfreut. Die neue Auflage hat nur kleinere Verbesserungen erfahren. Wesentliche Änderungen stellt der Verfasser für die Zeit in Aussicht, wo er die von ihm geplante, seinem jetzigen Standpunkte entsprechende (vgl. Jb. XVI, 32 f.) Neubearbeitung des gesamten Religionsstoffes durchgeführt hat. — In der weitverbreiteten Ad. Lehmannschen Sammlung *Kulturgeschichtlicher Bilder* sind neuerdings zwei Blätter erschienen, die uns den Tempel zu Jerusalem zur Zeit Christi und eine

Opferszene im Priesterhofe des Tempels vor Augen führen. Unter dem Titel *Im Tempel zu Jerusalem* haben die Leipziger Lehrer Th. Heymann und A. Übel einen Kommentar zu diesen Bildern erscheinen lassen, der mit Ausführlichkeit und Sachkenntnis und unter eingehender Benutzung der Literatur gearbeitet ist; er sei deshalb den Schulen, die die Bilder anschaffen, empfohlen, kann aber auch ohne die Bilder gute Dienste leisten.

C. Neues Testament.

So reichhaltig die Literatur zum Alten Testament dies Jahr ist, so geringfügig ist die Zahl der Veröffentlichungen über die pädagogische Verwertung des Neuen Testaments; aufser einem Programm habe ich nur über eine Schrift zu berichten. *Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu. Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts* von Dr. Georg Witzmann. Die Gleichnisse des Herrn sind seit längeren Jahren Gegenstand der intensivsten Beschäftigung der wissenschaftlichen Theologen des Neuen Testaments gewesen; kein Wunder, da gerade sie sich mehr und mehr als ein unzweifelhaft genuiner Bestandteil der neutestamentlichen Überlieferung herausgestellt haben und neben dem reichen religiös-sittlichen Gehalte noch einen besonderen ästhetischen Reiz gewähren. So will denn der Verfasser dieser Schrift den Versuch machen, den Ertrag dieser wissenschaftlichen Arbeit für den Unterricht zu verwerten, eine erschöpfende kritische Darstellung der Frage geben, wie die Gleichnisse Jesu entsprechend den Ergebnissen der neueren wissenschaftlichen Forschung im Unterricht zu behandeln sind. Er hofft, damit einen nicht unwichtigen Beitrag zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts zu geben. Das Buch umfafst zwei Teile und einen Anhang. Der erste, grundlegende Teil behandelt Zweck, Wesen und Überlieferung der Gleichnisse. Zweck der Gleichnisse kann nicht, wie Mc. 4, 10—13, 33, 34 Jesu in den Mund gelegt wird, die Verstockung des Volkes sein; die Überlieferung, wie sie uns vorliegt, ist unhistorisch. Die Gleichnisse sind nicht Allegorien, die etwas verhüllen sollen, vielmehr wollen sie die Herzen gewinnen; sie erheischen keine künstliche, darum willkürliche Deutung, sondern Anwendung; und endlich sie haben einen einheitlichen Grundgedanken, um den sich alles gruppiert; den zu erfassen und klar herauszustellen, ist die Hauptsache der Erklärung. „Bestehen aber diese Sätze zu Recht, dann sind die Parabeln Jesu nicht die Parabeln der Evangelien“. Die Parabeln Jesu sind uns nicht in ihrer ursprünglichen Form überliefert. Auch der Zusammenhang, in dem uns die Gleichnisse überliefert werden, ist in den Synoptikern durchaus unzuverlässig; und endlich ist die allegorisierende Deutung der Parabeln dem Evangelisten und nicht dem Meister zuzuschreiben. Und darum ergibt sich für den Forscher als erste Pflicht, einen wissenschaftlichen Text der Gleichnisse herzustellen. Dabei sind die mafsgebenden Gesichtspunkte: Der textus receptus ist gänzlich veraltet; das gegenseitige Verhältnis der drei

Synoptiker mufs in jedem Falle genau festgestellt werden, in der Regel bietet Marcus den ursprünglichsten Text, doch können auch seine Berichte keineswegs als irgendwie authentisch gelten. Der Kontext ist unzuverlässig. Je mehr ein Text allegorisiert ist, um so weiter entfernt er sich von der Quelle. Der Verfasser hat diese Grundsätze, die von der wissenschaftlichen Forschung längst anerkannt und beobachtet werden (Jülicher, B. Weifs u. a.), in klarer und allgemein verständlicher Form entwickelt und gibt im Anhang einen auf Grund dieser Erwägungen hergestellten „wissenschaftlichen Text" von 28 Gleichnissen in deutscher Übersetzung mit daneben gedrucktem Kontext, Schultext und Grundgedanken der Gleichnisse. — Der zweite, ausführende Teil erörtert die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse. In einem einleitenden Kapitel entwickelt der Verfasser zunächst im einzelnen, dafs die rein parabolische Erklärung der Gleichnisse weit entfernt ist, sie zu entleeren, vielmehr ihren reichen, religiös-sittlichen Inhalt erst recht verwertbar macht. Sodann wird die Frage aufgeworfen, in welcher Form die Gleichnisse in der Schule zu behandeln sind. Den wirklich ursprünglichen Wortlaut können wir nicht mehr sicher ergründen, müssen uns vielmehr mit annehmbaren Hypothesen reichlich zufrieden geben. Dazu kommt die schlechterdings aus den verschiedensten Gründen notwendige Rücksicht auf die unübertrefflich schöne Übersetzung Luthers, die unter allen Umständen in der Schule zu Grunde gelegt werden mufs. In welcher Form? Natürlich in der revidierten Form, unter weiterer Ausmerzung veralteter Formen, Ausdrücke, Konstruktionen, Fehler und anstöfsiger Worte, übrigens möglichster Schonung. Bei gleichzeitiger Überlieferung desselben Gleichnisses durch mehrere Evangelisten hat die Wahl nicht nur nach wissenschaftlichen, sondern auch nach pädagogischen und kirchlichen Erwägungen zu geschehen, was im einzelnen ausgeführt wird; das Gleiche gilt von den Einleitungsformeln, eingeschobenen Sätzen, Schlufsgnomen, wo ebenfalls neben den wissenschaftlichen auch pädagogische Forderungen in Betracht kommen. Auf Grund dieser Erörterungen ist der oben erwähnte „Schultext" im Anhang vom Verfasser entworfen. Hier erhebt sich nun endlich die Frage, wie sich die Forderung der parabolischen Erklärung reime mit dem vorgeschlagenen Schultext, der im allgemeinen den allegorisierenden Text der Evangelien beibehält. Hier liegt, wie wohl jeder Lehrer aus Erfahrung weifs, die eigentliche unterrichtliche Schwierigkeit. Witzmann gibt zunächst aus der vorhandenen pädagogischen Literatur einige krasse Beispiele der rein allegorischen und der gemäfsigt allegorischen Erklärung, wie sie die unterrichtliche Praxis und Literatur bisher fast ausschliefslich beherrschen. Zuerst hat Thrändorf mit dieser Methode grundsätzlich gebrochen, aber was er bietet, ist zu dürftig, als dafs es in weiteren Kreisen beachtet worden wäre. Von den für die höheren Schulen bestimmten Werken kommen hier die Arbeiten von Voigt (1893) und Evers in Betracht, die kurz charakterisiert werden; letzteres Buch ist in seinen verschiedenen Auflagen ein sprechender Beweis dafür, wie die Ideen Jülichers

Digitized by Google

anfangen, auch in der praktischen Pädagogik Gestalt zu gewinnen (vgl. Jb. XVII, 31 f.). Nachdem der Verfasser dann noch die Mängel, die den bisherigen Gleichnisbehandlungen anhaften, treffend charakterisiert hat, gibt er den nach seiner Meinung einzigen Weg an, wie man allen Anforderungen gerecht werden könne: „wir müssen die Gleichnisse parabolisch behandeln, obgleich sie uns im Schultext zum Teil allegorisch aufgefafst entgegentreten“. Wir müssen dem Evangelisten Unrecht tun, um Christus Recht zu tun. Scheinbar seltsam und unmethodisch erweist sich doch diese Behandlungsweise als der einzig richtige Weg. Man beginne mit den Gleichnissen (der Mehrzahl!), die entweder als reine Parabeln von den Evangelisten überliefert sind oder dem naiven, nicht wissenschaftlich geschärften Blick als solche erscheinen. Hat man an ihnen die Kinder an die parabolische Auslegung gewöhnt, so werden sie sie auch bei den Gleichnissen festhalten, in denen die Allegorisierung mehr hervortritt; endlich werden sie diese Methode auch, auf der Oberstufe, bei den Gleichnissen verstehen, die im Schultext als vollständig durchgeführte Allegorien auftreten (Unkraut unter dem Weizen, Fischnetz). Nur die Perikope von den bösen Weingärtnern widersetzt sich dieser Auslegungsart vollständig; sie ist eine klar durchgeführte Allegorie, daher behandele man sie auch als solche und nenne sie mit dem rechten Namen; warum soll denn auch Jesus sich nicht auch einmal der ihm sonst ungewohnten Form der Allegorie bedient haben, zumal im vertrauten Kreise der Jünger? — Was nun noch folgt, enthält methodische Ausführungen über die Auswahl der Gleichnisse und ihre Verteilung auf die Lehrstufen, wobei auch die höheren Schulen berücksichtigt werden; ferner über ihre Gruppierung und endlich über die methodische Behandlung. Nach sorgfältig abwägender Auseinandersetzung mit der vorhandenen reichhaltigen Literatur gibt der Verfasser seine stets wohlbegründete und beachtenswerte Stellung klar und präzis an, und da ich es mir versagen mufs, über diese Abschnitte in gleicher Ausführlichkeit wie bisher zu berichten, so empfehle ich sie zum Studium allen, die Gleichnisse zu behandeln haben. Und um dem Einwurfe zu begegnen, es sei leicht, eine Theorie aufzustellen, aber schwer, sie in der Praxis zu bewähren, fügt der Verfasser zum Schlufs noch eine ausgeführte Lehrprobe nach den von ihm entwickelten Grundsätzen vor. Er hat dazu die schwierige Parabel von den Arbeitern im Weinberg, bei welcher der Unterschied von parabolischer und allegorischer Behandlung, besonders klar zu Tage tritt. Es liegt auf der Hand, dafs diese Probe besonders interessant ist; sie schliefst die Arbeit würdig ab, in der uns der Verfasser ein Muster einer methodischen, alles weise und gerecht abwägenden und berücksichtigenden Abhandlung über ein schwieriges Kapitel des Religionsunterrichts gegeben hat, für das auch die Religionslehrer an den höheren Schulen ihm aufrichtigen Dank wissen.

Eine interessante biblisch-geschichtliche Studie bietet uns ein Schüler Heinricis: *Die mündliche Verkündigung des Apostels Paulus dargestellt nach*

Digitized by Google

seinen Briefen von Fr. Trautzsch. Ich begreife, warum der Verfasser sich ausschliefslich auf das aus den Briefen zu eruierende Bild des Lehrstoffs und der Lehrweise des Apostels beschränkt hat, sähe aber doch auch gern ein Wort über die in der Apostelgeschichte überlieferten Reden Pauli und die Stellung des Verfassers zu ihnen.

3. Zu Katechismus und Glaubenslehre.

Zur Verwertung des grofsen Katechismus Luthers im Religionsunterricht der höheren Schulen von Dr. E. Friedrichs. Ausgehend von der oft beobachteten und unendlich oft ausgesprochenen Katechismusmüdigkeit unserer Zeit, unserer Schüler und unserer Lehrer sieht Friedrichs ein wirksames Mittel, den Katechismusunterricht zu beleben und fruchtbar zu machen, in einer ausgiebigeren Verwertung des grofsen Katechismus Luthers, wie sie auch von den neusten preufsischen Lehrplänen gefordert wird. Er gibt eine Reihe von beherzigenswerten Gedanken und treffenden Parallelen und Verbindungslinien vom grofsen zu dem kleinen Katechismus, und es wäre zu wünschen, dafs sein Vorschlag recht viel Nachahmung fände. Ob freilich zur Beseitigung der eingangs erwähnten unerwünschten Erscheinung nicht radikalere Mittel erforderlich sind, ist mir mindestens zweifelhaft. Ich verspreche mir wirkliche Beseitigung des Überdrusses am Katechismus nur von der reinlichen Trennung: für die Schule die Bibel (Geschichte, Kunde) und Kirchengeschichte, für den kirchlichen Unterricht der Katechismus. — Ein reichhaltiges und brauchbares *Spruchbuch zum kleinen Katechismus D. Martin Luthers für Schule und Konfirmandenunterricht* gibt E. Meinke. Es ist in der üblichen Weise eingerichtet und wohl in erster Linie für die Provinz Brandenburg bestimmt. — Erwähnen möchte ich auch den *Leitfaden für den Konfirmandenunterricht* von J. Wischmeyer, der zwar schon in mehreren Auflagen erschienen ist, aber in diesen Berichten noch keine Erwähnung gefunden hat. Brauchbar und richtig scheint mir vor allem die hier durchgeführte Anordnung des Katechismusstoffes zu sein: 1. Der Anfang des neuen Lebens (4. Hauptstück); 2. Die Bewährung des neuen Lebens in Glauben und Gehorsam: A. im Glauben (2. Hauptstück); B. im Gehorsam (1. Hauptstück); 3. Die wichtigsten Mittel zur Stärkung des neuen Lebens: A. das Gebet (3. Hauptstück); B. das heilige Abendmahl (5. Hauptstück).

Ein *Hilfsbuch für die Behandlung des Gedächtnisstoffes für den Religionsunterricht in den evangelischen Schulen der Provinz Westfalen* hat W. C. Bach bearbeitet. Er druckt zunächst den im Jahre 1903 vom Königlichen Konsistorium der Provinz unter Zustimmung des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums für sämtliche evangelischen Schulen vorgeschlagenen Gedächtnisstoff ab, und zwar die Sprüche nach der Reihenfolge der biblischen Bücher, nach dem Alphabet und eingeordnet in den Katechismus, mit Gliederungen und Anschlufsstoffen, und gibt dann eine Erklärung der Psalmen und Kirchenlieder mit Behandlungsstoffen. Das Büchlein mag, wo der obenerwähnte „Gedächtnisstoff“ bereits im Unterricht Ver-

wendung findet, zur schnellen Orientierung gute Dienste tun und sei demgemäfs empfohlen. Auf tieferes Eindringen und wissenschaftliche Bedeutung macht es keinen Anspruch. — Wohl nur durch einen Zufall hat sich auf meinen Schreibtisch verirrt das *Hilfsbüchlein zum kleinen Katechismus zunächst der Diöcese Paderborn* von J. Schröder. Mit kirchlicher Genehmigung. So interessant es wäre, auf den katholischen Betrieb des Katechismusunterichts einzugehen, mufs ich mir doch an dieser Stelle dies versagen.

Schriften zur schulmäfsigen Behandlung der Glaubens- und Sittenlehre auf den oberen Gymnasialklassen hat das Berichtsjahr, so viel ich sehe, nicht gebracht. Auch kommt man ja von einer systematischen Behandlung dieser Gebiete mehr und mehr zurück zu gunsten der quellenmäfsigen Beschäftigung mit der Bibel und der Kirchengeschichte. Dafs ein Religionslehrer aber gut tut, sich auch mit bedeutenden Erscheinungen der systematischen Literatur zu beschäftigen, versteht sich von selbst. Ganz besonders wichtig aber will es mich bedünken, dafs er seinen Blick auch auf die vergleichende Religionswissenschaft gerichtet hält. Gerade in unserer Zeit begegnet man in den Kreisen der „Gebildeten", aus denen sich doch unsere Schüler zum gröfsten Teil ergänzen und in deren Reihen sie wiederum im Leben eintreten, einem eifrigen Interesse für die Erscheinungen der anderen grofsen Weltreligionen, und wenn auch die Propaganda des Buddhismus bei uns wohl noch auf ganz enge Kreise beschränkt geblieben ist, so dürfen wir doch nicht verkennen, dafs sie in weiten Kreisen einen nicht ungünstigen Boden findet. Es ist darum Pflicht des Religionsunterrichts in den höheren Schulen, diese und ähnliche Erscheinungen der Zeit sorgfältig zu verfolgen, damit er, wenn sich Gelegenheit bietet, Rede und Antwort stehen kann, ja dafs er auch wohl selbst die Gelegenheit herbeiführt, ein orientierendes Wort zu sprechen, etwa im Anschlufs an den Römerbrief oder gewisse Erscheinungen der Kirchengeschichte. Ein ganz vortreffliches Orientierungsmittel bietet uns da Prof. Bousset in seinem vielbesprochenen Buch über *Das Wesen der Religion dargestellt an ihrer Geschichte.* Der Stoff ist ja unerschöpflich und unübersehbar. Aber gerade darin scheint mir der Wert dieser Vorträge vor einem weiteren Kreise zu beruhen, dafs er auf alles gelehrte Beiwerk, das doch selbstverständlich zu Grunde liegt, verzichtet und in gedrängter Kürze und doch wunderbar anschaulicher und lesbarer Sprache die schwierigen Probleme uns vorführt. Wenn Bousset in der Einleitung sagt, dafs es seine Absicht gewesen sei, die modernen Menschen unserer Zeit, soweit in ihnen ein Fragen nach einem ihr Leben leitenden Glauben erwacht sei, in der Überzeugung zu bestärken, dafs auch für sie noch immer die Religion in der Form des Christentums und nur in dieser Form das biete, wonach sich in ihnen die Sehnsucht rege, so vertrauen wir, dafs das Buch in allen so gestimmten Lesern diesen Eindruck hinterlassen wird. Wer fertig ist, abgeschlossen hat, Zweifel und Ungewifsheit nicht kennt, für den sind freilich die Ausführungen Boussets nichts, aber

unsere Schüler sind vielfach im Zweifel und Kampfe, und darum wollen wir ihnen dienen auch mit der Gabe des Verfassers. Er beginnt sein Buch mit einem Worte Augustins: „Deum et animam scire cupio. Nihilne plus? Nihil omnino“, und nachdem er seine Wanderung entlang dem Strome des religiösen Lebens der Menschheit vollendet hat, hofft er, dafs bei allen seinen Mitwanderern in herzlicher Dankbarkeit das Grundgefühl aufgestiegen sei, das wiederum Augustin in die bekannten Worte gefafst hat: „Fecisti nos ad te et inquietum est cor nostrum donec requiescat in te.“ Wenn wir doch alle unsere Schüler wenigstens so weit brächten, dies Wort des grofsen Afrikaners aus tiefster Erfahrung und in voller Wahrheit nachzuempfinden. Dazu möge auch Boussets Buch über das Wesen der Religion seinen Dienst tun!

Gleichfalls auf religionsgeschichtlichem Gebiete bewegen sich die Gedanken, die der Berliner D. Kaftan in seinem Vortrage über *Das Christentum und die indischen Erlösungsreligionen* entwickelt. Was hier über „religionsgeschichtliche Methode“, über Brahmanismus und Buddhismus und ihr Verhältnis zum Christentum gesagt wird, und die praktischen Folgerungen für die Gegenwart, die der Verfasser daraus herleitet, verdient unsere volle Aufmerksamkeit und wird von den meisten mit Zustimmung gelesen werden. — Fr. Staudinger, *Die zehn Gebote im Lichte der modernen Ethik*, geht von der für viele schwierigen Tatsache aus, dafs die sittliche Unterweisung unserer Schüler im Anschlufs an Formeln und Glaubenssätze zu geschehen hat, die weder ihrem göttlichen Ursprung noch ihrem Inhalt nach als ein zutreffender Ausdruck eines sittlichen Empfindens gelten können, wie es unserm modernen Kulturleben entspricht. Er sieht das Ziel aller Sittlichkeit in der durchgängig vernünftigen Regelung aller menschlichen Zwecke und Handlungen; ihre Voraussetzung ist ihm die Befreiung des Menschen als Menschen zu freier Selbstbestimmung und freier Teilnahme an der Ordnung der Gemeinschaft. Wie diese sittlichen Grundgedanken im Anschlufs an die überlieferte Form der sittlichen Unterweisung, die zehn Gebote, im Unterricht entwickelt werden können, zeigt der Verfasser im weiteren Verlaufe seines Vortrages. Ohne uns die Ausführungen Staudingers ganz zu eigen machen zu können, glauben wir doch auch aus ihnen manche Anregung nehmen zu können. — *Ist mit der Descendenztheorie eine religiöse Vorstellung vereinbar?*, so fragt Prof. E. Hoppe, und kommt zu einer verneinenden Antwort. Er analysiert, um zu diesem Ergebnis zu kommen, die Begriffe „religiös“ und „Descendenztheorie“, letztere in ihren verschiedenen Wandlungen und ihrem doch bleibenden Wesen: „Die Descendenztheorie hat nicht eine einzige Bestätigung in der Natur gefunden, sie ist nicht Resultat wissenschaftlicher Forschung, sondern ist ein leeres, unwahres Phantasiegebilde“. Zum Schlufs geht er noch auf das ein, was man „den berechtigten Kern“ der Descendenztheorie zu nennen pflege, um auch demgegenüber die religiöse Position durchaus festzuhalten: „Wir haben Gott nicht nur nötig bei der Schaffung der ersten Lebewesen, nicht nur bei

den Typen, nicht nur bei den Arten, sondern für jedes Einzelwesen, nicht nur zur Zeit seines ersten Entstehens, sondern auch in jedem Augenblicke seines Seins". Mit dieser Position kann ich mich durchaus einverstanden erklären, vgl. Psalm 104, 29, 30; im übrigen, was die naturwissenschaftlichen Erörterungen des Verfassers und ihr Verhältnis zu der biblischen Schöpfungsgeschichte betrifft, so tröste ich als Religionslehrer mich mit dem, was der Apostel Paulus von dem Spiegel und dem dunklen Worte sagt, und bescheide mich mit meinem Urteile.

Auch ein Buch zur Religionsgeschichte ist: *Die Weiterbildung der Religion. Ein Kaiserwort.* Von Dr. P. Schwartzkopff. Der Verfasser bezeichnet es auf dem Titel als seine Absicht, dafs er einen Beitrag zur Verständigung über „Babel und Bibel" vom religionsgeschichtlichen und religionsphilosophischen Standpunkt aus geben wolle. Es handelt sich in der Schrift um die Begriffe Offenbarung und Entwicklung. Beide Begriffe bilden keinen Gegensatz. Jede Religion enthält Offenbarung, das Christentum aber ist die höchste. Dies will der Verfasser beweisen. Dazu bedient er sich des viel umstrittenen, richtig bestimmten Begriffes der Entwicklung als Mittels. Auch die Religion hat ihre Entwicklung, nicht nur die sogenannte „natürliche", sondern auch die „Offenbarungsreligion", die jüdische und christliche. Es gibt gar keine natürliche, sondern nur eine göttliche Religion. Es sollte nicht heifsen: „Entweder Offenbarung oder Entwicklung", sondern „echte Gottesoffenbarung in durchgängiger Entwicklung". Verfasser verwahrt sich dagegen, dafs man ihn mit dem Schlagwort „Darwinismus" entgegentrete. „Nicht die Anerkennung der Entwicklung ist Darwinismus, sondern einer Entwicklung durch natürliche und geschlechtliche Zuchtwahl. Und zwar eine Entwicklung von Art zu Art, z. B. vom Affen zum Menschen. Hier aber bewegen wir uns doch durchaus innerhalb derselben Art, nämlich innerhalb der Menschheit." Verfasser vergleicht die Entwicklung der Pflanze aus dem Samenkorn, des Tieres, des Menschen auch in leiblicher Beziehung, dann in seelischer und geistiger Beziehung; endlich die geschichtliche Entwicklung der Menschheit. „Gibt es nicht sogar eine Kirchengeschichte? Wird nicht heute in Staat, Kunst und Wissenschaft, kurz auf allen Gebieten eine Entwicklung unbefangen anerkannt? Sollte davon allein das religiöse Gebiet gänzlich ausgeschlossen sein?" Auf diesem Gebiete bewegen sich die Erörterungen des Verfassers, die mich lebhaft interessiert und an die Ausführungen Henry Drummonds in seinem „Naturgesetz in der Geisteswelt" erinnert haben, nur dafs wir es bei Schwartzkopff nicht mit naturwissenschaftlichen, sondern mit geschichtlichen Erörterungen zu tun haben. Um nun dem Leser einen Überblick über die weiteren Ausführungen des Verfassers zu geben, lasse ich noch die von ihm selbst den einzelnen Abschnitten vorgesetzten Leitsätze folgen.

„I. Die Allgemeinheit der religiösen Entwicklung: Der Mensch ist der göttlichen Offenbarung zugänglich. Aber vorwiegend als sozialer und geschichtlicher Mensch. Daher stellt sich diese Offenbarung, als geschicht-

Digitized by Google

liche, in einer allgemeinen Entwicklung dar. Auch die israelitische Religion unterliegt in religiöser und sittlicher Hinsicht den Gesetzen geschichtlicher Entwicklung. II. Die religiöse Entwicklung und die Genien: Die Epochen, in welchen die religiöse Entwicklung fortschreitet, werden durch die Geistesbewegungen der religiösen Genien eingeleitet. Israel seinerseits erscheint durch seine stetig zusammenhängende Geschichte des Prophetentums, gegenüber den Heiden, als Volk der Offenbarung im besonderen Sinne. III. Die babylonisch-jüdisch-christliche Religion als zentrale Entwicklungsreihe: Die religiöse Entwicklungsreihe, die ihre geschichtliche Spitze in der höchsten Offenbarung in Christus erreicht und durch die Offenbarung Israels hindurchgeht, beginnt mit der Religion der Babylonier. IV. Die innermenschliche, aber gottinnige Entwicklung und Weiterbildung der Religion: Die Offenbarung ist eine innermenschliche, zugleich aber gottinnige. Ihr wahrhaft göttlicher Gehalt bleibt derselbe, nachdem er geschichtlich seine innere Vollendung erreicht. So weit indes die Gottes- und Welterkenntnis, aus welcher seine wechselnden, menschlichen Auffassungsformen hervorgehen, zeitgeschichtlich bedingt ist, müssen auch sie sich wandeln und weiterbilden.“ Endlich noch einige Sätze aus dem Schlufswort. „Es handelt sich in der Religionsgeschichte nicht um eine vermeintliche Uroffenbarung, die, wenn auch noch nicht völlig entfaltet, doch in wesentlicher Vollkommenheit den Stammeltern des Menschengeschlechtes ursprünglich zu teil geworden wäre, bis Christus dieselbe schliefslich vollendet und, als eine seelisch unvermittelte Himmelsgabe, der Menschheit zugeeignet hätte. Einem derartigen Gedanken widerspricht die von Gott selbst geleitete Menschheitsgeschichte. Sie folgt daher den Entwicklungsgesetzen alles Lebens, insbesondere des geistigen Lebens. Sie erwächst, dem wachsenden Halme gleich, in Gottes Kraft, von Stufe zu Stufe, in einer im ganzen stetig zunehmenden Vollkommenheit. Sie ist freilich in den verschiedenen Religionen verschieden nach Art und Grad. Auch die Höhenlage des Endpunktes der Entwicklung wechselt. Viele Religionen erstarren auf niederen Entwicklungsstufen. Nur wenige erreichen eine vollkommenere Ausbildung. Die zentrale religiöse Entwicklung aber geht von Babylon aus, durch Israel hindurch, und erlangt im Christentum ihren göttlichen Höhepunkt. Dieser ist inhaltlich nicht zu überbieten. Jedoch fordert die Endlichkeit und Vergänglichkeit aller menschlichen Formen allezeit eine Weiterbildung der Religion.“ Ich meine, dafs die durch eine reiche Fülle geschichtlicher Beobachtungen belebten Ausführungen des Verfassers beachtet werden sollten, weil sie durch konsequente Durchführung eines klaren Grundgedankens anregend wirken und zur Klarheit verhelfen können in dem Meinungsaustausch über „Babel und Bibel“, sowie über die religionsgeschichtliche Stellung und die Absolutheit des Christentums.

In der ZPhP IX gibt Pfarrer Dr. A. Ströle eine lesenswerte Erörterung der Frage *Ist eine religionslose Moral möglich?* Er stellt das bekannte Wort Bismarcks als Motto an die Spitze: „wie man ohne

Digitized by Google

Glauben an eine geoffenbarte Religion, an Gott, der das Gute will, an einen höheren Richter und ein zukünftiges Leben zusammenleben kann in geordneter Weise, das Seine tun und jedem das Seine lassen, begreife ich nicht". Der Verfasser bringt zuerst die „Antwort der Geschichte", und untersucht zu diesem Zwecke das sittliche Bewufstsein der Völker und die ethischen Theorien, welche eine religionslose Sittlichkeit vertreten, unter gleichzeitiger Kritik dieser Theorien. In einem systematischen zweiten Teil zeigt er sodann den Zusammenhang von Religion und Sittlichkeit an dem Begriff der sittlichen Pflicht. Einige der Hauptgedanken und Ergebnisse mögen folgen, z. T. mit des Verfassers eignen Worten: „Bei der Entstehung und für die Behauptung eines sittlichen Ideals kommt es in entscheidender Weise auf das Vorhandensein eines korrelaten Gutes an. Die christliche Offenbarung allein zeigt dem Menschen ein dem obersten sittlichen Ideal entsprechendes Gut in dem überweltlichen Gottesreich, in der Berufung der einzelnen zum ewigen Leben in demselben. Sie allein hat daher jenes oberste sittliche Ideal als eine wirksame Macht in die Geschichte eingeführt und allein einführen können. Wenn die naturalistische Ethik den tatsächlichen Zustand des Menschen vielfach ignoriert und die sittliche Entwicklung als einen selbstverständlichen, auf Grund der gegebenen Faktoren naturgemäfs verlaufenden Prozefs betrachtet, wenn die idealistische Kantische Ethik in Anerkennung des radikalen Bösen im Menschen den Weg und die Kraft zur Realisierung des Sittlichen nicht finden kann, so sind im Christentum diese beiden Klippen glücklich vermieden. Dasselbe hat den Weg gezeigt und zeigt ihn immer wieder, wie der Mensch trotz seines selbstisch-natürlichen Zustandes zur Erfüllung seiner sittlichen Aufgabe, zur Herstellung einer sittlichen Menschengemeinschaft gebracht werden kann: einzig und allein durch den Glauben an die Berufung aller zu Gottes ewigem Reich. Da bleibt das sittliche Ideal ihm nicht gegenüber stehen als ein transzendentes, unerfüllbares Gesetz, sondern es wird ihm zum immanenten Lebensprinzip. Von einer religionslosen Sittlichkeit kann dann natürlich, wo es sich um Erfüllung des obersten sittlichen Ideals handelt, nach all dem Gesagten keine Rede mehr sein." Die Schlufsantwort auf die Frage nach der Möglichkeit einer religionslosen Moral gibt der Verfasser in dem „Resultat": „Eine Beantwortung in positivem oder negativem Sinne allein mit den Mitteln der Wissenschaft ist unmöglich. Es ist, wenn auch nicht wahrscheinlich, doch nicht unmöglich, dafs im Laufe der weiteren Entwicklung das Gebiet der Sittlichkeit von den Einflüssen der Religion völlig freigemacht werden könnte." Wenn der Verfasser für seine Person die Frage vom Begriff der sittlichen Pflicht aus und besonders mit Rücksicht auf das oberste sittliche Ideal im Christentum durchaus vereint, so weifs er, dafs er damit nicht auf allgemeine Zustimmung rechnen darf, weil seine Ausführungen nicht das Produkt rein wissenschaftlicher Erörterungen sind, sondern weil er ihnen eine ganz bestimmte Auffassung des Begriffs der sittlichen Pflicht zu Grunde gelegt hat; dafs er also

Digitized by Google

nicht voraussetzungslos, wie die Wissenschaft fordert, zu Werke gegangen ist. Allein derselbe Vorwurf träfe auch die Vertreter einer religionslosen Sittlichkeit. Auch ihren Ausführungen liegen keine zwingenden Gründe der Wissenschaft, sondern in letzter Linie Gründe der Weltanschauung zu Grunde. Es steht also in der Frage, ob eine religionslose Moral möglich sei, oder nicht, Glaube gegen Glaube. Und die Vergleichung dieser zwei verschiedenen Glaubensweisen führt dann unvermeidlich zur Wertvergleichung. Und da läfst sich der Verfasser durch die Behauptung, dafs nur seine Gegner allein die reine, selbstlose Nächstenliebe hätten, weil sie die sittliche Leistung von der christlichen Religion unabhängig machten, nicht zu sehr imponieren. Vielmehr ist er überzeugt, „dafs die religiös, konkret gesprochen: christlich fundierte Sittlichkeit den Vergleich wohl aushalten kann (wir erinnern hier nur an das grofse Gebiet der inneren Mission, das vorwiegend von „gläubigen Kreisen" gepflegt wird), und es dürfte hinter das Wort A. Langes: „dafs Glaube und Unglaube im Verhalten der Menschen im grofsen Ganzen und soweit es äufserlich in auffallenden Handlungen zu Tage tritt, keinen irgend merkbaren Unterschied macht", — doch ein gewaltiges Fragezeichen zu setzen sein". Der Verfasser bietet eine treffliche Orientierung über die wichtige Frage, und auch im Unterrichte auf der obersten Stufe werden seine Gedanken verwertet und wird mit der prinzipiellen Unterscheidung von Moral und Religion Ernst gemacht werden müssen.

4. Zur Kirchengeschichte.

Das in diesen Jahresberichten schon mehrfach erwähnte und empfohlene *Lehrbuch der Kirchengeschichte* von Netoliczka ist in 6., zum Teil umgearbeiteter und erweiterter Auflage erschienen. Wieder hat der Verfasser sich mit Erfolg bemüht, die Arbeit den Fortschritten der wissenschaftlichen Forschung gemäfs umzugestalten und sie, wo nötig, zu ergänzen, so dafs der Umfang des Buches um mehr als einen Bogen gewachsen ist; doch hat der Verfasser auch diesmal sich nicht entschliefsen können, über den sogenannten Kulturkampf und die Entwicklung der philosophischen und theologischen Richtungen der Gegenwart eingehende Mitteilungen zu machen; meines Erachtens mit Recht, da die Beurteilung dieser Erscheinungen im Rahmen eines Leitfadens für Schüler doch nicht erschöpfend gegeben werden kann, auch wohl über den Horizont der meisten Schüler hinausgeht. Zu Andeutungen und Orientierungen wird der Lehrer auch sonst Gelegenheit finden. Dagegen sähe ich gern in einer neuen Auflage einige tatsächliche Mitteilungen statistischer Art über den Stand der altkatholischen Kirche, der Arbeit des Gustav-Adolf-Vereins, des Evangelischen Bundes; auch die Angaben über die deutsche Heidenmission und die Innere Mission könnten eingehender sein (Bodelschwingh!); über die Fortschritte des Protestantismus in den katholischen Ländern, besonders in Österreich, hat sich der Verfasser wohl absichtlich kurz gefafst, was ich bedauere; denn über diese Bewegung sollten wir unsere

Schüler doch orientieren, eher, als über Irvingianer und Heilsarmee, die doch für unsere Schüler kaum eine praktische Bedeutung haben. Was in der Vorrede über den Widerstreit des wissenschaftlichen und pädagogischen Interesses in der Behandlung der alten Kirchengeschichte und ihrer Einteilung gesagt wird, wird wohl jeder Fachgenosse unterschreiben. „Die gelehrte Klarlegung des fortschreitenden Entwicklungsganges erfordert möglichst viele „Querschnitte"; der Schulmann wird übersichtliche Gruppierung des Gleichartigen um lebensvolle Höhenpunkte der Entwicklung und damit die „Längenstreifen" bevorzugen müssen." Darum kann es in dieser Frage nicht ohne Kompromifs abgehen. Den 2. Abschnitt von B: von Konstantin d. Gr. bis zu Karl d. Gr., über die Anfänge der mittelalterlichen (romanisch-germanischen Kirche) würde ich lieber als einleitenden Abschnitt an die Spitze des folgenden Teils C stellen, und dann nur 3 Hauptteile machen: A. Alte Kirche (griechisch-römische Welt: apostolisches Zeitalter, altkatholische Kirche, Reichskirche). B. Mittelalterliche Kirche (Anfänge in der Alten Kirche, Aufschwung des Papsttums und Mönchtums, Verfall). C. Reformation bis Gegenwart. Man vergleiche auch die akademische Antrittsrede von Karl Müller über die Grenze zwischen Altertum und Mittelalter in der Kirche (Preufs. Jahrbücher 1887, September-Heft) und seine Kirchengeschichte. Müller teilt den Stoff in drei Perioden: 1. Entstehung und Geschichte der katholischen Kirche auf dem Boden der alten Welt bis Ende 6. und Anfang 7. Jahrhunderts. 2. Entstehung und Geschichte der Papstkirche vorzüglich auf dem Boden der romanischen, germanischen und slavischen Welt. 3. Die Kirchen des Evangeliums und des Täufertums und der Kampf der alten und neuen Kirchen. — Doch genug; möge das treffliche Buch auch fernerhin in den deutschen Schulen seinen Weg machen und eine Brücke schlagen von den siebenbürgischen Sachsen zu dem Mutterlande! Wir heifsen es herzlich willkommen, selbst wenn es, der Not der Zeit gehorchend, aus Brassó und Nagyszeben und nicht mehr aus Kronstadt und Hermannstadt zu uns kommt (vgl. § 77 I). — Netoliczka erwähnt in der Vorrede die freundliche Teilnahme der deutschen Professoren an dem Ergehen des Sachsenvolkes, besonders des Kieler Hans von Schubert, der ihm eine Reihe wertvoller Bemerkungen habe zukommen lassen. So mag denn im Anschlufs hierin gleich der Überblick über die Kirchengeschichte erwähnt werden, den dieser Gelehrte unter dem Titel *Grundzüge der Kirchengeschichte* soeben hat erscheinen lassen. Hervorgegangen ist das Buch aus Vorlesungen des Verfassers über das Gesamtgebiet der Kirchengeschichte vor Angehörigen aller Fakultäten, dann, erweitert, vor Theologen, endlich gelegentlich eines Hochschulferienkursus wieder verkürzt, vor einem Auditorium von Lehrern. Diese wiederholte Durch- und Umarbeitung des unendlich reichhaltigen, kaum zu bewältigenden Stoffes ist dem Ganzen nur zu Gute gekommen, und wir haben hier ein schönes Seitenstück zu dem bekannten Buche von Sohm, dem wir eine ebenso grofse Verbreitung wünschen. Wenn sich der Verfasser als Leser Theo-

logen, Lehrer und solche Laien wünscht, die sich nicht berufsmäfsig mit dem zum Teil ja spröden Stoff beschäftigen müssen, aber sich in Kürze vergegenwärtigen wollen, wie sich der Entwicklungsgang der Kirche, die Geschichte des Evangeliums einem Vertreter der Wissenschaft nach dem heutigen Stande der Forschung darstellt, so werden gerade die Religionslehrer der höheren Schulen gern nach dem Buche greifen, wenn sie die erwachsenen Schüler in die Geschichte des Christentums einführen sollen. Für die Schüler dürfte das Buch zu schwer sein. Dafs die alte und mittelalterliche Kirche am ausführlichsten behandelt sind, liegt in der Natur der Sache; doch sind auch die vielfach sich kreuzenden und ineinander wirrenden Fäden der Reformationszeit und Gegenwart klar auseinander gelegt und überall die leitenden Gesichtspunkte der Entwicklung anschaulich gemacht.

Die Zahl der kirchengeschichtlichen Lesebücher hat sich abermals beträchtlich vermehrt. Warum ich mich nicht durchaus über das Anschwellen dieser Literatur, sofern sie den Anspruch erhebt, dem Schüler unmittelbar in die Hand gegeben zu werden und das Lehrbuch zu ersetzen, freuen kann, habe ich im vorigen Jb. ausgeführt (S. 38 f.) und will meine damaligen Bemerkungen nicht wiederholen. Ich beschränke mich darauf, die mir zugegangenen Bücher zu nennen und kurz zu charakterisieren. Halfmann und Köster haben ein *Kleines Quellenbuch für den evangelischen Religionsunterricht (Obertertia bis Prima)* erscheinen lassen. Ursprünglich beabsichtigten sie, die wichtigsten Quellenstücke dem dritten Teile ihres gleichzeitig erschienenen Hilfsbuches (darüber vgl. S. 26) einzuverleiben, zogen es aber dann vor, die Quellenstücke in einem eigenen Hefte zu vereinigen, um sie so auch für die Obertertia verwendbar zu machen und um den Stoff nicht gar zu knapp bemessen zu müssen. Da den Verfassern von verschiedenen Seiten der Wunsch nach Lesestücken gerade für die Mittelklassen ausgesprochen worden ist, so mufs wohl bei vielen Fachgenossen dies Bedürfnis vorliegen. Ich für meine Person habe eine solche Sammlung bisher noch nicht vermifst, glaube auch, dafs die hier gebotenen Abschnitte aus Luthers Schriften (und nur die Reformationszeit kann doch für die Obertertia in Betracht kommen) für die Schüler dieser Stufe zu schwer sind; gelegentliche Mitteilungen ganz kurzer Quellenstücke, z. B. einiger Thesen, geschehen besser durch den Lehrer, als dafs sie den Schülern in die Hand gegeben zu werden brauchten. Ich würde es daher lieber gesehen haben, wenn die Verfasser an ihrer ursprünglichen Absicht festgehalten und die wichtigsten Quellenstücke im Zusammenhange des Leitfadens mitgeteilt hätten, wie es z. B. in der neuen Bearbeitung des Hollenberg, freilich noch nicht eingehend genug, geschieht. Und Mangel an Raum hätte um deswillen die Verfasser nicht daran irre machen sollen, weil eine ganze Reihe von Quellenstücken in dem vorliegenden Buche leicht entbehrt werden könnten. Dahin rechne ich einmal die Übersetzungen der lateinischen Abschnitte, da ich für die lateinlosen Schulen lieber ein besonderes Buch drucken würde und den

Schülern des Gymnasiums unter gelegentlicher Anleitung des Lehrers die Originale zugänglich sein müssen. Eine Ausnahme lasse ich gelten bei einigen Übersetzungen und Umdichtungen der Hymnen, über deren Aufnahme ich sehr erfreut bin; diese haben teilweise selbst wieder dichterischen Wert. Ferner halte ich für entbehrlich die Abschnitte aus Ulfilas und Walther von der Vogelweide, weil diese jeder Primaner aus dem deutschen Unterricht kennt und wohl auch gedruckt besitzt. Überflüssig dürften sein die Mitteilungen aus Thomas von Kempen, statt deren ich lieber einige kurze Abschnitte aus den deutschen Mystikern sähe; ferner die Briefe von Johann Hus; entbehrlich vor allem die ausführlichen Auszüge aus Luthers Schriften, wenigstens No. 8 und 9; denn Luthers Schriften „An den christlichen Adel“ und „Von der Freiheit“ und, füge ich hinzu, den „Sendbrief vom Dolmetschen“ sollte jeder Primaner nicht im Auszuge, sondern im ganzen kennen lernen; sie sind heutzutage für so geringes Geld zu kaufen, dafs man das Quellenbuch mit ihnen nicht zu beschweren braucht. Ich lasse bei geeigneter Gelegenheit durch einen sich freiwillig meldenden Schüler (und an Freiwilligen fehlt es nie) ein ausführliches Referat über diese Schriften (und andere Quellenstücke) erstatten. Erfreulich sind die folgenden Nummern, Luthers Briefe und Tischreden (warum nicht auch einiges aus den Schmalkaldener Artikeln?); über Probalismus usw. (von wichtigen Aktenstücken zur Geschichte der römischen Kirche sähe ich gern noch eins und das andere, sie sind für die Gegenwart zu wichtig), aus Matthias Claudius, der Aufruf Friedrich Wilhelms III. zur Bildung der Union und der Briefwechsel zwischen Pius IX. und Wilhelm I.; dagegen würde ich auf die Nummern 17, 18 und 19 wieder gern verzichten; die tragen doch zu wenig den Charakter von „Quellenstücken“, weil sie noch zu sehr der jüngeren Vergangenheit angehören. Ebenso entbehrlich scheint mir der ganze III. Abschnitt: Aussprüche grofser Denker und Dichter über Religion und Christentum. Diese Sammlung trägt doch einen sehr subjektiven Charakter; sollte es sich nicht vielmehr empfehlen, die Schüler derartige Aussprüche, unter Anleitung des Lehrers selber sammeln und in ein geeignetes Buch eintragen zu lassen? Mag dann eine solche Sammlung auch weniger reichhaltig sein, so wird sie doch dem Schüler, weil aus eigener Arbeit entstanden, ganz anders ans Herz wachsen. Ich meine überhaupt, dafs wir gut tun, den Schülern der oberen Klassen anheimzugeben, sich ein solches Heft anzulegen, in dem sie allerlei Früchte des Unterrichts und der Lektüre eintragen können, manchem wird eine solche Sammlung ein willkommener Begleiter auch in den folgenden Jahren sein. — Unter Fortlassung dieser Abschnitte liefsen sich die übrigbleibenden Stücke und wohl noch einige weitere leicht dem Hilfsbuch einfügen. Ich möchte wohl wünschen, dafs das bei der bevorstehenden Umarbeitung des III. Teils dieses Hilfsbuches geschähe.

Das *Kirchengeschichtliche Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen* von Dr. E. Thrändorf und Dr. H. Meltzer; III. Teil: *Neuzeit*

von Dr. E. Thrändorf, ist in 2. verbesserter und vermehrter Auflage erschienen. Ein I. und II. Teil sind mir nicht zu Gesicht gekommen, ich vermute, dafs sie noch nicht erschienen sind. Von dem schon vor Jahren erschienenen III. Teil urteilt der Jb. VI, 35, dafs er nur in einem bescheidenen Mafse genüge. In der vorliegenden 2. Auflage sind deshalb die Abschnitte über Lessing, Friedrich den Grofsen, Rousseau, Schleiermacher und Wichern erweitert und neue Abschnitte hinzugefügt worden, die besonders das praktische Christentum betonen (Penn, die Salzburger, Zinzendorf, Wesley, die englische Missionsgesellschaft, Falk, Amalie Sieveking, Werner, die englischen Christlich-Sozialen, die kaiserlichen Arbeiter-Erlasse), und über die Jesuiten, Robespierre, das Vatikanum und die Thomas-Encyklika einiges. Der Umfang des Heftes ist dadurch um über 20 Seiten gewachsen und seine Brauchbarkeit entsprechend erhöht worden; man findet darin manches, was andere Quellenbücher gröfseren Umfanges nicht bieten, und ich möchte wünschen, dafs das Buch durch weitere Ergänzungen aus solchen Gebieten, die vorläufig zurückgestellt sind, noch mehr bereichert würde, wobei ich besonders an Kant, Herder und den Kulturkampf denke. Das baldige Erscheinen eines 2. Heftes (Reformationsgeschichte) wird in Aussicht gestellt. — Ein neues Unternehmen des Altenburger Schuldirektors Dr. Karl Just, betitelt: *Kirchengeschichtlicher Unterricht*, verbindet die Mitteilung des Stoffes mit der methodischen Darbietung. Erschienen sind Teil I (Das Christentum und das römische Reich) und III (Dr. Martin Luther und die evangelische Kirche), und zwar jedesmal ein Heft „Präparationen“ und ein Heft „Kirchengeschichtliches Lesebuch“. Bestimmt ist die Arbeit für höhere Schulen, wohl besonders für höhere Mädchenschulen, und für diese dürfte sie, soweit ich urteilen kann, recht brauchbar sein. Der Verfasser geht von dem richtigen Gedanken aus, dafs die Kirchengeschichte im Unterricht an allen höheren Schulen eine besonders in der Gegenwart sehr wichtige Aufgabe zu erfüllen hat, nämlich die, zu zeigen, wie Christus auf das innere und äufsere Leben der Menschheit gewirkt hat. Es kommen daher für den erziehenden Zweck der Schule besonders solche Kapitel in Betracht, deren Inhalt in der Gegenwart noch lebendig ist. Ferner stellt der Verfasser das persönliche Leben in den Vordergrund, in Übereinstimmung mit unsern preufsischen Lehrplänen, in richtiger Würdigung des pädagogischen Wertes bedeutender, von idealen Mächten bewegter Persönlichkeiten. In seiner Darstellung hält sich Just so viel als möglich an die Quellenberichte, wobei auch poetische Darstellungen gelegentlich herangezogen werden. Im I. Teil wird das Christentum und das römische Reich behandelt und zwar in 4 Kapiteln: 1. Das Christentum im 1. Jahrhundert. 2. Der Kampf des Christentums mit dem Heidentum vom 2. bis 4. Jahrhundert. 3. Das Mönchtum. 4. Aurelius Augustinus. Das Lesebuch gibt die Erzählung, meist nach Uhlhorn, und die Quellenauszüge; das 1. und 2. Kapitel genügen, die Darstellung des Mönchtums ist zu kurz und gibt kein rechtes Bild; weitaus der gröfste Raum wird hier durch poetische

Darbietungen (Fr. W. Webers Dreizehnlinden, Scheffels Ekkehard, L. Lingg, Platen) eingenommen. Auch was von Augustin geboten wird, genügt nicht; freilich soll man hier milde Ansprüche machen; wer wollte die gewaltige Bedeutung dieses Mannes auf wenigen Seiten anschaulich zu machen versuchen? Im allgemeinen würde ich auf die meisten der „Fragen“ gern verzichten (z. B. Verlauf des Gottesdienstes nach Justinus Apologie I S. 24: „1. Wann fand der regelmäfsige Gottesdienst statt? 2. Zuerst? 3. Was tat hierauf der Vorsteher? 4. Dann? 5. Welcher Teil des Gottesdienstes folgte nun? 6. Endlich? 7. Warum wurde der Gottesdienst der Christen gerade am Sonntage gehalten?“). Die Präparationen sind nach dem bekannten Schema: Anknüpfung, Darbietung, Vertiefung und Assoziation, Besinnung (System), fortschreitende Besinnung (Methode) angeordnet, enthalten aber trotzdem manche anregende Gedanken und verdienen wohl gelesen zu werden. Was vom I. Teil gilt, gilt im wesentlichen auch vom III. Teil, der ganz Martin Luther gewidmet ist, für den der Verfasser gern mindestens ein halbes Jahr verwenden möchte. Er ordnet den Stoff in fünf (Lesebuch: acht) Kapitel: 1. Verfall der Kirche und Vorbereitung Luthers zu dem Berufe des Reformators. 2. Wie Dr. Luther das Werk der Reformation ausführte (der Beginn des Kampfes, die Gründung der evangelischen Kirche in Deutschland 1519—1532). 3. Luthers Ehe und Familienleben. 4. Luther in seinem Amt und Beruf, Erholung von der Arbeit. 5. Lebensabend und Tod. Ergebnis. Unter Benutzung der bekannten Darstellungen von Luthers Leben wird das Leben Luthers erzählt und werden geeignete Auszüge aus Mathesius, den Tischreden und Luthers Schriften eingeschaltet. Letztere hätte ich gern reichhaltiger, wenn man nicht vorzieht, Auszüge aus den bequem zugänglichen Schriften ganz fortzulassen; was auf S. 63, 64 von der „Freiheit eines Christenmenschen“ geboten wird, genügt durchaus nicht. Auch hier liefse sich durch Fortlassung der Fragen viel Raum gewinnen. Warum die im Lesebuche abgedruckten Quellenstücke zum Teil in den Präparationen noch einmal gedruckt werden, vermag ich nicht einzusehen.

Wesentlich kirchengeschichtlichen Inhalt hat das *Ergänzungsheft zum evangelischen Religionsunterricht* von Oberlehrer Hermann Kuhlo; es mag daher an dieser Stelle kurz besprochen werden. Es ist aus dem Bedürfnis der eigenen Schule (Realgymnasium Charlottenburg) hervorgegangen, aber es wendet sich doch an weitere Kreise. Es bietet zuerst eine Auswahl von Katechismussprüchen, mit der man im allgemeinen einverstanden sein kann, wenn ich auch manche für entbehrlich halte, andere dagegen vermisse. Es folgt B: Ein Überblick über die Geschichte des Kirchenliedes und C: Proben altkirchlicher Dichtung (Messe, Requiem, Hymnen, Sequenzen, Mischlieder). Gegen die Auswahl und die im Vorwort erörterten Gesichtspunkte ist wenig einzuwenden, vielmehr ist es dankenswert, dafs den Schülern der oberen Klassen die altkirchlichen gottesdienstlichen Formen, sowie die Geschichte des Kirchenliedes in ansprechender Weise dargeboten werden. Ich halte es für zweckmäfsiger,

die Ordnung der beiden Stücke umzukehren und mit der alten Kirche zu beginnen und daran das evangelische Kirchenlied anzuknüpfen. Die Auswahl der Hymnen sähe ich gern etwas reichhaltiger; sähe auch gern eine oder die andere der vorhandenen schönen poetischen Übersetzungen beigefügt, da ich nicht glaube, dafs auch nur unsere Gymnasiasten alle im stande sind, das lateinische Original ohne besondere Mühe auf sich wirken zu lassen und meiner Erfahrung nach für eine genaue Durchnahme in der Schule die Zeit mangelt. Am ausführlichsten ist der Teil D: Überblick über die Geschichte der kirchlichen Musik. I. Die Ausbildung des strengen Satzes im Mittelalter und seine Vollendung durch Orlandus Lassus und Palestrina. II. Die deutsche evangelische Kirchenmusik, wobei auch die Entwicklung des Orgelspiels eingehend vorgeführt wird. Trotz der rechtfertigenden Vorbemerkungen des Verfassers vermag ich nicht einzusehen, was derartig ausführliche Mitteilungen aus der Geschichte der Musik in einem Hefte zu tun haben, das dem Religionsunterrichte dienen will. So erfreulich es wäre, wenn das Verständnis für die herrlichen Schöpfungen der kirchlichen Musik noch viel allgemeiner, ja allgemein verbreitet wären, so dankbar man dem sachkundigen Verfasser für diesen Abrifs sein mag, so ist es doch in erster Linie der Gesang- und Musik-Unterricht, dem diese Belehrungen zufallen. Der Religionsunterricht hat doch auch mit der grofsen Menge wenig oder gar nicht musikalisch gebildeter Schüler zu rechnen, und doch wohl wichtigere Aufgaben, auch für die musikalisch veranlagten Schüler, zu erfüllen. Was Namen wie Buxtehude, Pachelbl, Frescobaldi, Zachau und viele andere in einem Religionsbuche sollen, verstehe ich nicht.

Mit grofser Freude wird der Religionslehrer das *Kirchengeschichtliche Lesebuch* von Rinn und Jüngst begrüfsen. Selten ist ein Buch von der gesamten Presse so einstimmig gelobt worden, wie dies. Und in der Tat, hier haben wir ein Buch, das das leistet, was wir auch an dieser Stelle seit Jahren gefordert haben, ein wirklich brauchbares, reichhaltiges und zuverlässiges Quellenbuch für den kirchengeschichtlichen Unterricht, nach dessen Erscheinen eigentlich alle anderen, mit Ausnahme des noch unvollendeten Mehlhornschen, überflüssig geworden sind. Schon in dem im Jb. XVI besprochenen Sammelschriftchen Hamburger Religionslehrer stellte Vollmer das Erscheinen dieses Buches in Aussicht, aber erst jetzt ist die gemeinsame Arbeit von Rinn und Jüngst (an Vollmers Stelle) zum Abschlufs gelangt. Das Buch „enthält einen Überblick über die wichtigsten kirchengeschichtlichen Tatsachen von der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart in charakteristischen Belegen aus den Quellen. Diese sind nach sachlichen Gesichtspunkten und chronologisch geordnet, ihr Inhalt ist in Überschriften kurz verzeichnet". Der Zusammenhang ist, wo nötig, durch Darlegungen der Verfasser vermittelt, aber auch hier sind oft Quellenaussagen verwandt worden, vornehmlich bei der Reformationsgeschichte; doch ist fast überall durch den Druck kenntlich gemacht, wo die Quellen, wo die Verfasser das Wort haben. Die fremdsprachlichen

Quellen sind durchweg, meistens von den Verfassern selbst, verdeutscht worden, wodurch die Verbreitung des Buches wesentlich erleichtert wird; doch kann ich nicht leugnen, dafs ich gar manches, z. B. die altchristlichen Lieder, gern im Urtext, wenigstens neben der deutschen Übersetzung, läse. Es werden doch eben im wesentlichen Leute sein, die das Gymnasium durchgemacht haben, die das Buch zunächst zur Hand nehmen. Man kann nur wünschen, dafs all' die Kreise, an die die Verfasser denken, das Buch in ausgiebigster Weise benutzen möchten: Gymnasiasten, Studierende, Seminaristen, Geistliche und Lehrer. Ob freilich das Buch zur Einführung auf den höheren Schulen gelangen kann, das erscheint mir doch sehr zweifelhaft. Nicht weil der Umfang zu grofs wäre: wenn auch nur ein kleiner Teil des umfangreichen Materials in der Klasse behandelt werden könnte, so könnten doch die Schüler es mit hinaus ins Leben nehmen und darin lesen und nachschlagen; an Gelegenheit dazu würde es ja nicht fehlen. Wohl aber würde das Buch als Schulbuch zu teuer sein. Freilich ist der Preis für die Fülle und Gediegenheit des Gebotenen erstaunlich niedrig, aber ich glaube doch kaum, dafs unsere Behörden ein Buch genehmigen würden, das gebunden immerhin 4,50 Mk. kostet; wenn auch daneben ein weiteres Lehrbuch für die oberen Klassen überflüssig würde. Es käme vielleicht einmal auf einen Versuch an. Jedenfalls wird der Lehrer im Unterricht immer wieder auf das Buch zurückgreifen müssen; er hat hier alles Material in vollständigster und bequemster Zusammenstellung bei einander. Ich gebe nun noch eine kurze Übersicht über den Inhalt des Buches. In Übereinstimmung mit meinen oben dargelegten Wünschen wird der Stoff in vier Abteilungen behandelt: die alte Zeit bis 600 (68 Seiten); das Mittelalter bis 1516 (72 Seiten); die Zeit der Reformation und Gegenreformation (92 Seiten); die neue Zeit (70 Seiten). Und was für eine Fülle von Stoff ist in diesem Rahmen untergebracht! Selten nur wird man vergeblich suchen, wo es sich um ein Aktenstück handelt, das für die Gegenwart irgend ein Interesse oder in der Vergangenheit der Kirche eine Bedeutung gehabt hätte. Dafs bei immer wieder erneuter Prüfung hier und da noch ein Wunsch erwacht, das versteht sich wohl von selbst. Wir wünschen daher dem Buche bald eine neue Auflage, in der dann vielleicht noch einiges beigefügt, anderes gestrichen werden kann, wozu gewifs alle Benutzer des Buches den Verfassern ihre Wünsche gern mitteilen würden. Heute nur noch einmal herzlichen Dank für die wertvolle Gabe! Wer das Buch liest, gewinnt den unmittelbaren Eindruck, dafs die christliche Kirche im Laufe ihrer Geschichte doch ein gewaltiges geistiges Kapital gesammelt hat und dafs sie auch heute noch nicht zu den Toten geworfen werden kann; dafs die evangelische Kirche gegenüber Rom eine gute Position hat und einen guten Kampf kämpft. So stärkt es seine Leser im Kampfe gegen den Materialismus und den Romanismus unserer Tage, und das wird nicht sein geringstes Verdienst sein.

Als 22. Heft der von Evers und Fauth herausgegebenen Hilfs-

mittel ist die *Kirchengeschichte im Zeitalter der Reformation 1517—1555* von Dr. H. Liedtke erschienen. Das von demselben Verfasser bearbeitete Heft *Neuere Kirchengeschichte (von 1555 bis zur Gegenwart)* erschien schon 1901 und ist von mir infolge eines bedauerlichen Übersehens in dem Jb. nicht besprochen worden. Ich hole deshalb hier nach, dafs das Heft damals eine sehr günstige Aufnahme gefunden hat. Aus eigener Erfahrung im Unterricht kann ich die Brauchbarkeit des Heftes durchaus bestätigen. Es stellt den gesamten Stoff für den Unterricht in der obersten Klasse vollständig und in ansprechender Form zusammen, bietet nur hier und da wohl des Guten zu viel, z. B. in den Paragraphen über die Vorbereitung der Aufklärung durch die Entwicklung der Philosophie und über die Literatur der französischen Aufklärung. Es schliefst mit einem Überblick über die Aufgaben des Protestantismus in der Gegenwart und ist überall mit Erfolg bemüht, die Bedeutung des evangelischen Christentums für die Gegenwart und die Verknüpfung der Erscheinungen des kirchlichen Lebens (Katholizismus) mit dem allgemeinen Kulturleben der Völker, besonders des deutschen, aufzuweisen. Auch die Kirchengeschichte im Zeitalter der Reformation verdient ein gleiches Lob. Zwar ist der Titel ungenau, er sollte bei einer neuen Auflage verbessert werden. Nicht eine Kirchengeschichte im Zeitalter der Reformation bietet der Verfasser, sondern er erzählt die Geschichte der deutschen Reformation. In einem einleitenden Kapitel entwickelt er die Momente der Vorbereitung und Förderung der Reformation auf politischem, kirchlichem und wissenschaftlichem Gebiet. Ein zweites Kapitel bringt den Charakter und die Grundprinzipien des Protestantismus zur Darstellung. Erst als die neuen Gedanken auf das religiöse Gebiet übergriffen, wurden die breitesten Volkskreise in Anspruch genommen und zur Entscheidung gezwungen. Dann erst konnte eine wirklich neue Welt- und Lebensauffassung entstehen, die die Werte und Güter des Lebens in neuem Lichte zeigte. „Diese Aufgabe ist von den Reformatoren, in erster Linie von Luther gelöst worden.“ Er erringt im Kampfe gegen die katholische Priester- und Sakramentskirche die religiöse Freiheit und den Frieden des Gewissens, den er in dem reinen Evangelium von Gottes Vaterliebe in Christo findet. Von hier aus „gewinnt er den Mafsstab zur Beurteilung und Wertung des Katholizismus, von hier aus ergibt sich mit Notwendigkeit nicht eine neue Gestaltung einzelner Glaubens- und Lehrsätze, sondern die Bildung einer neuen Welt- und Lebensauffassung auf dem Grunde des Evangeliums“. In vier Punkten oder Prinzipien fafst der Verfasser die Grundgedanken protestantischen Christentums zusammen: 1. Das religiöse Prinzip ist die Rechtfertigung durch den Glauben allein; daraus folgt 2. das kirchliche Prinzip (Verwerfung der Auffassung der Kirche als Priester- und Sakramentsanstalt, allgemeines Priestertum aller Gläubigen, Umwertung der Sakramente); 3. das Schriftprinzip: Wort Gottes ist allein das Wort von der Vaterliebe Gottes in Christo (Stellung zur Schrift und allen formulierten Glaubensbekenntnissen); 4. das Prinzip der neuen Sittlichkeit: im

Digitized by Google

sittlichen Leben hat nur das Wert, was aus der religiös-sittlichen Herzensgesinnung des vor Gott gerechten Menschen hervorgeht. Es folgt dann das Hauptkapitel, 3., die deutsche Reformation von 1517—1555; A. Luthers Leben bis 1520. B. Verlauf der reformatorischen Bewegung 1520—1525. C. Die deutsche Reformation bis 1532. D. bis 1547. E. Der Schmalkaldische Krieg und der Augsburger Frieden. In einigen Zusätzen wird auf den Verlauf der schwärmerischen Bewegung, die Ausbreitung der Reformation in den aufserdeutschen Ländern und auf die reformatorischen Sekten hingewiesen. Zwinglis Person und Werk kommen unter C. zur naturgemäfs kürzeren, doch ausreichenden Darstellung, dagegen sucht man über Calvin vergeblich nähere Mitteilungen, was in einer Kirchengeschichte im Reformationszeitalter auch den befremdet, der weifs, dafs über den französisch-schweizerischen Reformator und sein Werk in desselben Verfassers „Neuerer Kirchengeschichte“ ausreichend gehandelt ist; eine anderweitige Verteilung des Stoffes würde sich meiner Meinung nach hier wohl empfehlen, zumal da das Lebenswerk Calvins sich auch zeitlich fast ganz in die Zeit bis 1555 einordnet. — Die Erzählung des Hergangs der deutschen Reformation ist ansprechend lebendig; bei Erwähnung der Gutachten der Wittenberger über Philipps Doppelehe hätte ich gern eine schärfere Verurteilung des Verhaltens der Reformatoren gelesen. Gerade die Vorgänge der letzten Zeit mahnen uns, nicht in den Fehler der Gegner zu verfallen und die Menschlichkeiten, die ja selbstverständlich in dem Bilde der grofsen Väter unserer evangelischen Kirche nicht fehlen, nicht im geringsten zu beschönigen, sondern sie offen und frei beim rechten Namen zu nennen, auch vor unsern Schülern; nur dann haben wir die Polemik der Gegner nicht zu fürchten und das sittliche Recht, uns ihre Anwürfe zu verbitten.

Einen umfassenden Vortrag über *Luthers Stellung zur heiligen Schrift* veröffentlicht O. Scheel. Anknüpfend an das bisher darüber Verhandelte zeichnet er zunächst die geschichtliche Situation, in der Luther lebte; die mannigfachsten Kräfte waren in der Kirche und im allgemeinen Kulturleben wirksam und gegeneinander tätig. Er schildert sodann Luthers Entwicklungsgang in Bezug auf seine Stellung zur Schrift, und bringt endlich die Gesamtauffassung Luthers zur Darstellung. Luthers Anschauung von der Schrift ist anfangs nicht klar und geschlossen; neben ihrer Autorität stehen Kirche und Kirchenväter; erst durch den Thesenstreit ist diese Unklarheit überwunden. Die Leipziger Disputation bringt die Autorität der Konzilien zu Falle. „Charakteristisch für seine Stellung ist es, in der Schrift das Wort Gottes zu finden, welches sich dem Herzen als Wahrheit erweist und dadurch den Charakter einer äufseren gesetzlichen Autorität verliert. Der Inhalt dieses Wortes Gottes ist Christus, der dominus scripturae, ein Grundsatz, der für das A. und N.T. gilt und den Rechtstitel abgibt für eine religiöse Kritik selbst des Apostolischen, andrerseits eine relativ gleichgültige Stimmung verleiht gegenüber solchen Fragen, die nicht zu den Artikeln des Glaubens gehören. Dafs in dem bisher

Vorgeführten eine einheitliche, an den Buchstaben nicht gebundene Grundauffassung uns entgegentritt, ist offenkundig. Nur ist sie nicht historisch, sondern religiös orientiert, aus der besonderen Heilserfahrung Luthers herausgewachsen". Die folgenden Zeiten haben sich alle in ihrer Weise auf Luther berufen, wie in allen Stücken, so auch in seiner Stellung zur Schrift. Keiner hat ganz recht. „Luthers Bild wird nicht entwertet, wenn auch Farbentöne vorhanden sind, die wir lieber nicht sähen. Luther hat sich selbst in der Schrift gefunden, wie jede geniale Natur die Aufsenwelt als die Antwort auf die eigene Innenwelt angeschaut, er hat mit dem untrüglichen Instinkt des Genies — den Kern der Schrift gefunden, der zugleich der Kern seines Wesens war. Aber man darf darüber nicht die mittelalterlichen Elemente vergessen, die mehr als die letzten Reste einer vergangenen Entwickelung waren, und die als Schranken Luther selbst nicht zu empfinden vermochte". — Unserem heutigen Bewufstsein erscheinen die Widersprüche unerträglicher, als wenn wir die Mafsstäbe seiner Zeit und seines persönlichen Temperaments anlegen. Ich empfehle das interessante Schriftchen aufs wärmste. — Im Berichtsjahre ist nun auch die Neubearbeitung des Köstlinschen *Luther* durch Kawerau vollendet. Es braucht kein Wort zum Lobe dieses Werkes mehr verloren zu werden, das auch nach dem Erscheinen des wundervollen Hausrathschen Lutherbuches das Hauptwerk über den Reformator bleibt. Dafs Kawerau die Literatur bis auf die neueste Zeit sorgfältig verwertet hat, versteht sich von selbst. Dafs er das Denifleschе Werk an einem andern Orte (im neuesten Hefte der Studien und Kritiken) besprochen hat (möchten doch Kaweraus Ausführungen durch einen Sonderdruck auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden!), ist ein Glück und ebenso freudig zu begrüfsen, wie dafs Hausrath nicht den Eindruck seines Werkes und der Persönlichkeit Luthers durch irgendwelche Rücksichtnahme auf die Darlegungen des gelehrten fanatischen Lutherhassers getrübt hat. — D. Georg Buchwald, dessen Lutherbiographie im vorigen Jb. empfohlen werden konnte, hat eine *Kirchengeschichte Deutschlands für das evangelische Haus* erscheinen lassen. Das Buch wäre etwa in Parallele zu stellen zu der bekannten Baum-Geyerschen Kirchengeschichte für das evangelische Haus (vgl. Jb. XVII, 44). Wie dieses will es nicht wissenschaftliche Untersuchungen bieten, sondern die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in angemessener und jedem gebildeten evangelischen Christen verständlicher Form erzählen. Und diese Absicht hat der Verfasser durchaus erreicht. Ohne engherzigen Parteistandpunkt hält er seine Augen offen für alles Grofse und Schöne, was das Christentum unserem deutschen Volke gebracht hat, und kann, wenn auch selbstverständlich zunächst für Protestanten bestimmt und vom evangelischen Standpunkt aus geschrieben, doch auch von Katholiken ohne Anstofs gelesen werden, zumal gerade der mittelalterliche Katholizismus eine breite und liebevolle Würdigung erfahren hat. Das Buch ist mit einer grofsen Anzahl von Abbildungen im Text und farbigen und schwarzen Beilagen geschmückt, die der Veran-

schaulichung des Textes dienen sollen und meist wohl auch dienen, wenn man auch bei dem einen oder andern Bilde eine Frage nach seiner Berechtigung in diesem Zusammenhange zu erscheinen nicht unterdrücken kann. In der neueren Zeit sind es vor allem Bildnisse bedeutender Persönlichkeiten, die mitgeteilt werden; hier würde ich auf manches gern verzichten (durchaus überflüssig ist z. B. das Bild auf S. 549) zu Gunsten anderer, die vermifst werden. Zu wünschen wäre, dafs die Bilder überall da ständen, wo sie im Texte erwähnt und behandelt werden. Warum z. B. das Bild Kants, der Seite 489 viel zu kurz behandelt wird, schon auf S. 461 steht, ist nicht klar; dafs dieser Fehler technisch zu vermeiden ist, zeigt z. B. Baum-Geyer. Ich hoffe, dafs das Buch recht weite Verbreitung findet und dann in einer neuen Auflage noch manche Verbesserung angebracht wird. Ich empfehle es besonders auch für Schülerbibliotheken evangelischer Schulen.

An guten Erklärungen der evangelischen Kernlieder für den Schulgebrauch ist noch grofser Mangel. Das meiste mir Bekannte ist oberflächlich und wertlos. Zu den besseren Erscheinungen gehört *Das evangelische Kirchenlied, seine Geschichte und methodische Behandlung* von Richard Busch. In seinem ersten Teil gibt der Verfasser einen auf guten und gründlichen Studien ruhenden Abrifs der geschichtlichen Entwickelung des Kirchenliedes von den Zeiten des Neuen Testaments an bis auf die Gegenwart, aus dem meiner Erfahrung nach auch mancher Theologe etwas lernen kann. Leider sind, was ja aber bei der Bestimmung des Buches zunächst für Volksschullehrer wohl erklärlich ist, die Proben sämtlich in deutscher Übersetzung, und nicht im Urtext gegeben. Weniger befriedigt mich der zweite Teil, die „methodische Behandlung“ von 62 einzelnen Liedern. Zwar mit der Auswahl kann man im allgemeinen einverstanden sein, kein wesentliches Lied wird vermifst werden. Die Gestaltung des Textes ist nicht immer einwandfrei, wenigstens müfste gesagt werden, wo der Text in dieser Form zu finden ist. Des beschränkten Raumes wegen kann ich nur mit wenigen Beispielen meine Behauptung belegen: Bei dem Liede „In allen meinen Taten“ lautet die letzte Zeile jeder Strophe ursprünglich einen Trochaeus kürzer: „sollst geben Rat und Tat“, usw.; Strophe 9 liest man wohl jetzt allgemein: „So sei nun, Seele, deine“ (nicht „seine“). Das Lied „Gelobet seist du, Jesu Christ“, ist keine Sequenz, sondern eine Leise, die Strophen schliefsen nicht mit „Hallelujah“, sondern mit „Kyrieleis“. Die Gedankengänge der einzelnen Lieder scheinen mir in den meisten Fällen wenig zutreffend zu sein; ich würde raten, sie alle einer gründlichen Umarbeitung zu unterziehen. Bei den meisten Liedern vermisse ich geschichtliche Angaben über Entstehung und Bedeutung des Liedes, so z. B. besonders störend bei „Allein Gott in der Höh' sei Ehr“ (wo dafür die Bemerkung über den Turm St. Petri in Hamburg gern fehlen könnte) und „O Haupt voll Blut und Wunden“. Und endlich halte ich es für ein unabweisbares Erfordernis solcher erklärenden Sammlungen von Liedern, dafs die in allen Liedern vorhandenen

textlichen Schwierigkeiten durch kurze Anmerkungen erläutert werden. Was heifst z. B. Weltgewichte? (= coeli curia bei St. Bernhard); was: „tut er uns doch nicht?“ (nicht „nichts“, wie Busch druckt). Die Erklärung solcher und ähnlicher Schwierigkeiten fehlt fast durchweg. Ich wünsche dem brauchbaren und verständig angelegten Buche eine baldige neue Auflage und hoffe, dafs dann der zweite Teil diesen hier geäufserten Bedenken Rechnung tragen wird.

Von einer Sammlung *Unsere Kirchenliederdichter. Bilder und Bildnisse aus der Geschichte des evangelischen Kirchenliedes* ist mir der zweite Band zugegangen. Die Sammlung verfolgt den löblichen Zweck, die Charakterköpfe unserer evangelischen Liederdichter dem Volke bekannt zu machen, und tut dies zu einem so niedrigen Preise, dafs Massenverbreitung möglich ist. Männer, deren Namen einen guten Klang haben, wie Buchwald, Nelle, Wurster u. a. haben ihre Feder in den Dienst des Unternehmens gestellt und gröfstenteils ansprechende Skizzen von je 16 Seiten Umfang geliefert. Die Hefte sind mit Porträts, zeitgenössischen und anderen Darstellungen geschmückt, jedoch ist manchmal die Qualität der Bilder wie auch die sonstige Ausstattung um des billigen Preises willen etwas dürftig. In jedem Bande finden sich ältere und neuere Dichter vereinigt (im II.: Eber, Nicolai, Heermann, Rist, Gaedicke, Neumeister, Mentzer, Knorr, Löwenstein, Novalis, Knapp, Julie Hausmann und Luise Hensel), und die Sammlung verdient auch der Schule warm empfohlen zu werden.

Im Anschlufs an diese dem Kirchenliede gewidmeten Veröffentlichungen möchte ich hier endlich noch hinweisen auf die Vollendung des ersten Bandes des grofsen Werkes *Das deutsche Kirchenlied des siebzehnten Jahrhunderts.* Von Dr. A. Fischer. Nach dessen Tode vollendet und herausgegeben von W. Tümpel. Das Werk bildet die Fortsetzung des berühmten Ph. Wackernagelschen Buches über das Kirchenlied des 16. Jahrhunderts. Von dem bekannten Hymnologen Fischer begonnen und vorbereitet, ist es von einem Thüringer Landpfarrer bearbeitet und mit Unterstützung der Berliner Akademie zu einem vorläufigen Abschlufs gebracht. Der Herausgeber folgt natürlich bei der Herausgabe im wesentlichen den Grundsätzen Wackernagels, sah sich aber genötigt, mit Rücksicht auf die übermäfsige Fülle des Stoffes nur eine Auswahl der Lieder zu bringen. Das Buch sollte auch von uns Religionslehrern fleifsig benutzt und für die Gymnasialbibliotheken angeschafft werden. Denn wenn es auch in erster Linie rein wissenschaftliche Zwecke verfolgt, so können auch für den Nichtspezialisten die hier gebotenen echten Texte, die biographischen Angaben und sachlichen Erläuterungen von grofsem Werte sein und dazu beitragen, einmal diese wichtigen Stücke aus der Entwickelung des religiös-kirchlichen Lebens unseres Volkes uns in lebendiger Anschaulichkeit nahe zu bringen, und dann, manche Fehler und Irrtümer, die sich durch alle populären Schriften und Lehrbücher hinziehen, zu berichtigen; vgl. z. B. die Angaben über „Nun danket alle Gott“, das zunächst als Tischgebet gedacht und wahrscheinlich schon

1630 gedichtet ist, also mit dem Westfälischen Frieden nichts zu tun hat. Noch bei Busch finden sich darüber ungenaue Angaben. So empfehle ich denn das wichtige Buch, das ja auch für die Literaturgeschichte eine hohe Bedeutung hat, angelegentlichst zur Anschaffung für die Schulbibliotheken. Es ist auf vier Bände berechnet, von denen der erste fertig vorliegt, der zweite im Erscheinen begriffen ist. Wenn möglich, werde ich auch das Erscheinen der folgenden Bände hier kurz berichten; wenn möglich, da die Verlagsbuchhandlung für diese Berichte ein Exemplar nicht übrig hat.

Eine gelehrte Untersuchung über *die Petrusakten. Beiträge zu ihrem Verständnis* veröffentlicht Gerhard Ficker. Bei der Natur dieses Jb. mufs es genügen, wenn ich die Fachgenossen, die auf dem Gebiete der neutestamentlichen Apokryphen arbeiten, auf diese Schrift hinweise, da sie dem Religionsunterricht wohl kaum zu gute kommen wird. Um den Forderungen der Lehrpläne gerecht zu werden, dafs die Schüler durch den Religionsunterricht zur „lebendigen Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben“ befähigt werden sollen, hat H. Krieger auf 28 Seiten *Die landeskirchlichen Ordnungen der preufsischen Ostprovinzen in Kirchenjahr, Hauptgottesdienst und Verfassung. Aus der Schule — für die Schule* zusammengestellt. Das Heftchen ist brauchbar und zuverlässig und kann empfohlen werden.

5. Schulandacht und Verschiedenes.

Berichterstatter ist kein Freund von gedruckten Schulandachten. Er hat in diesen Jb. schon wiederholt seine Meinung dahin ausgesprochen, dafs die gemeinsamen Morgenandachten am besten und wirksamsten aus einem zu Anfang gesungenen Liedervers, einer kurzen Schriftstelle, ausgewählt nach der Zeit des Kirchenjahres oder sonst verständlichen Rücksichten, wenn möglich, doch nicht unbedingt erforderlich, einem kurzen Gebet und zum Schlufs wieder einem Liedervers bestehen sollten. An jeder höheren Anstalt dürfte sich doch ein Lehrer finden, der einen Kanon dafür ausarbeitet, und der bei geeigneter Gelegenheit auch ein kurzes freies Wort, wie es sich aus der Situation ergibt, zu sprechen weifs; bei wichtigen Gelegenheiten ist das durchaus Sache des Direktors, erst in zweiter Linie des Religionslehrers. So vermag ich denn auch nicht einzusehen, weshalb E. Kaiser seine *32 Ansprachen und biblische Andachten für höhere Schulen* hat drucken lassen. Sie erheben sich in keiner Weise über das, was jeder von uns bei solchen Gelegenheiten zu sagen wüfste, manche gefallen mir in ihrem Ton aber durchaus nicht, so wenn er um Weihnachten betet: „lafs uns in dieser Weihnachtszeit einen Blick tun in die Tiefen des menschlichen Lebens, und schenke uns dazu die Gabe eines aufgeschlossenen, liebevollen Auges für den Sinn aller Lebensverhältnisse. Führe du uns, wir sind bereit zu folgen“. Doch ich bekenne, dafs wohl nirgends das Urteil so sehr subjektiv gefärbt ist, wie in diesem Fall; daher mögen andere anders urteilen. Einen Vorzug haben die An-

dachten, den der Kürze. Warum sie aber mit solcher Raumverschwendung gedruckt und deshalb unverhältnismäfsig teuer sind, vermag ich nicht einzusehen. Noch nicht den dritten Teil kosten und unendlich viel anregender und reicher sind die *Biblischen Andachten* von K. Joh. Phil. Spitta, die als Hefte der „Christlichen Universal-Bibliothek“ erschienen sind. Mir liegt der II. Teil, Heft 6, vor, und ich kann diese gleichfalls kurzen Andachten zur häuslichen Erbauung und zur Anregung für Schulansprachen auch dem Religionslehrer nur empfehlen. Das Gleiche gilt von den 58 biblischen Betrachtungen, die G. Holtey-Weber unter dem Titel *Allem Volk!* veröffentlicht hat; auch sie sind indes nicht unmittelbar für den Schulgebrauch gedacht und dafür auch nicht ohne weiteres verwendbar.

Das in der Provinz Brandenburg vielfach in Gebrauch befindliche *Schulgesangbuch* von Dr. C. Noack ist in neuer Auflage erschienen. Es enthält 155 Kirchenlieder, Luthers Katechismus, Gebete und Sprüche und verdient Empfehlung, da die Auswahl der Lieder reichhaltig (es bietet manche sonst wenig bekannte für das Schulleben brauchbare Lieder), der Text meist einwandfrei und die Ausstattung gut ist. — Die bekannte homiletische Monatschrift *Mancherlei Gaben und Ein Geist*, herausgegeben von Adolf Ohly, mag in ihren Abhandlungen, Predigten, religiösen Reden und Meditationen auch dem Religionslehrer gelegentlich eine Anregung geben. — Heinrich Zschokkes *Stunden der Andacht*, nach den Bedürfnissen der Gegenwart revidiert und geordnet durch Emil Zschokke, sind in einer billigen Volksausgabe in 6 Bänden erschienen, von denen mir die Bände 4–6 vorliegen, die den christlichen Glauben, die christliche Liebe und die christliche Hoffnung behandeln. Da auch dies Buch zum Religionsunterricht in keiner Beziehung steht und seine Stellung und Bedeutung der Geschichte angehört, so kann ich mich auf diese Notiz beschränken. — Ein *Gebetbuch für evangelische Christen. Aus dem Gebetsschatze der Kirche geschöpft*, hat Herm. Beck herausgegeben. Das kleine Büchlein verdient empfohlen zu werden und mag auch bei den Schulandachten gelegentlich Verwendung finden können. — Endlich sei noch hingewiesen auf das kleine *Schulgesangbuch zum Gebrauch an höheren Lehranstalten*. Das Büchlein ist für Bielefelder Schulen nach dem Evangelischen Gesangbuch für Rheinland und Westfalen zusammengestellt; es enthält 165 Lieder aus diesem Gesangbuch und eignet sich für den Gebrauch in den Morgenandachten und im Unterricht an den höheren Schulen der genannten Provinzen.

Digitized by Google

V.

Deutsch

R. Jonas.

Allgemeines.

Wir sind in unserem vorigen Bericht (S. 4f.) auf den von P. Kannengiefser auf der Strafsburger Philologenversammlung am 3. Oktober 1901 gehaltenen (in der Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 16 S. 1 ff. abgedruckten) Vortrag *Über die Notwendigkeit der Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Gymnasialklassen* genauer eingegangen und konnten den Wünschen des Verf. bei Würdigung der von ihm genannten Gründe nur zustimmen, weil auch wir bei den mancherlei dem deutschen Unterricht zufallenden Aufgaben auf mehreren Klassenstufen das Mafs der ihm zugewiesenen Zeit für nicht ausreichend erachten. Verf. kommt nun in derselben Zeitschrift Jahrg. 17 S. 43 ff. auf seinen Vortrag noch einmal zurück, dazu veranlafst durch einen im HG. Heft III S. 140 ff. erschienenen Bericht von Uhlig, nach welchem es so scheinen mufs, als wenn seine Ansichten bei der darüber entstandenen Verhandlung mehr Widerspruch als Zustimmung gefunden hätten. Allerdings sei ja schon auf der Cölner Versammlung des Gymnasialvereins 1895 eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden abgelehnt und „die Phrase, der deutsche Unterricht müsse der Mittelpunkt des Unterrichtes werden", habe von Wendt und Jäger übereinstimmende Zurückweisung erfahren. Kannengiefser kennzeichnet nun an der genannten Stelle *(Ein Rückblick auf die Strafsburger Philologenversammlung)* seinen Standpunkt gegenüber von anderer fachmännischer Seite geäufserten Ansichten und beruft sich auf die von ihm in 25jähriger Berufsarbeit gemachten Erfahrungen. Er beruft sich auch darauf, dafs seine Vorschläge nach Schlufs der Verhandlungen vielfache Zustimmung gefunden haben. Dahin gehöre auch, dafs der Direktor des protestantischen Gymnasiums in Strafsburg, an dem Verf. seine Erfahrungen gemacht habe, in dem Jahresbericht der Anstalt hervorgehoben habe, er habe die Überzeugung

seiner meisten Amtsgenossen in seinem Vortrage zum Ausdruck gebracht. Auch wir können, wie bemerkt, K.s Vorschlägen nur zustimmen. Die Frage, wie die zur Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden erforderliche Zeit beschafft werden solle, ist allerdings nicht leicht zu lösen. Vielleicht könnte man auf das früher übliche Mafs von 2 Turnstunden wieder zurückgehen; dann hätte man für den deutschen Unterricht eine wöchentliche Stunde gewonnen, ohne ein anderes wissenschaftliches Fach zu schädigen. Wir sind überzeugt, dafs so manche Gegner einer Vermehrung der deutschen Stunden sich nur durch die Befürchtung bestimmen lassen, es könne irgend ein anderes Fach geschädigt werden. Wenn eine solche Befürchtung ausgeschlossen ist, wird man gewifs leichter zu einer Einrichtung kommen, die im Interesse der Sache sehr wünschenswert wäre. — H. Stöckel, *Das Recht der Muttersprache*, ZbR. 1903, S. 210 ff., wirft zunächst einen Blick auf jene frühere Zeit, in welcher noch die lateinische Fremdherrschaft bestand (Karolinger, Ottonen) und geht dann dazu über, zu schildern, wie sich der deutsche Geist allmählich zu regen begann, von Otfried bis Luther. Männer wie Trotzendorf, der Holsteiner Wolfgang Ratke, Amos Comenius waren Bahnbrecher der deutschen Sprache auf dem Gebiete des Unterrichts. In der Literatur braucht man nur auf den Palmenorden und Logau hinzuweisen, ja selbst auf Leibniz, wenngleich er meist lateinisch oder französisch schrieb (man denke nur an seine Schriften „Ermahnung an die Deutschen, ihren Verstand und Sprache besser zu üben, samt Vorschlag einer teutsch gesinnten Gesellschaft“ und „Unvorgreifliche Gedanken betreffend die Ausübung und Verbesserung der teutschen Sprache“). Ferner vergegenwärtige man sich die Verdienste Franckes, Gottscheds, Grimms. Im Hinblick auf alles das sei eine ausgiebige Pflege unserer Muttersprache und der darin niedergelegten Geistesäufserungen an allen Bildungsstätten (Hoch-, Mittel- und Volksschulen) eine nationale Pflicht und ein nationales Bedürfnis, und dementsprechend natürlich auch eine ausreichende wissenschaftliche Vorbildung aller Lehrkräfte. Die Aufstellung von bestimmten Forderungen sei unerläfslich. Diese formuliert der Verf. unseres Aufsatzes folgendermafsen: 1. Das Deutsche solle das eigentlich nationale Erziehungsfach sein. 2. Es darf hinter keinem anderen Fache an Geltung und Bewertung zurückstehen. 3. Für künftige Lehrer des Deutschen darf es keine Lehramtsprüfung, an Mittelschulen kein Lehramt geben, in denen das Deutsche nur Nebenfach wäre. 4. In jeder Lehramtsprüfung des Deutschlehrers sei das Deutsche mit voller Wissenschaftlichkeit zu behandeln. 5. Es dürfe durchweg nicht weniger als drei deutsche Stunden geben (hier berührt sich Verf. mit den Forderungen Kannengiefsers, die auch sonst in seinen Ausführungen durchklingen). 6. Das Deutsche solle in der mündlichen Reifeprüfung vorkommen. 7. Die Lektüre ist die Hauptgrundlage: a) auf ihr müsse fufsen die Literaturgeschichte, b) aus ihr sollen die Aufsätze und Vorträge grofsenteils hervorgehen, c) an sie sollen sich sprachgeschichtliche und sprachliche Unterweisungen an-

schliefsen. 8. Die deutsche Lektüre sei so zu erweitern, dafs ihr alle jene kulturgeschichtlich oder ästhetisch hervorragenden, für das deutsche Geistesleben bedeutenden Literaturwerke zugewiesen werden (so Homer, Tacitus' Germania, Proben aus der Edda, Beowulf, Meisterdramen Shakespeares). 9. Das Deutsche sei in die innigste Beziehung zu dem Geschichtsunterricht zu bringen. 10. Auch der erdkundliche Unterricht solle den Zwecken einer nationalen Erziehung dienen; er solle mit dem deutschen und mit dem Geschichtsunterricht in Beziehung gesetzt werden. — Wer wollte diesen aus echt nationalem Gefühl und Bewufstsein entsprungenen Forderungen nicht zustimmen? Einige gehen ja vielleicht etwas über dasjenige hinaus, was sich erreichen läfst. Nicht notwendig erscheint die Einfügung des Deutschen in die Gegenstände der mündlichen Reifeprüfung; nicht ganz durchführbar dürfte die Erweiterung der deutschen Lektüre in dem von Leitsatz 8 gewünschten Sinne sein; wenigstens wird man die lateinischen und griechischen Schriftwerke auf den Gymnasien dem altsprachlichen Unterricht vorbehalten. Anders steht es mit Shakespeare, den ja auch die neuen preufsischen Lehrpläne in die deutsche Lektüre hineinrechnen. Auf Realanstalten — und an solche hat Verf. vielleicht in erster Linie gedacht, wenngleich seine Ausführungen allgemein gehalten sind — wird man, wieder in Übereinstimmung mit den preufsischen Lehrplänen, Schriftsteller des Altertums in guten Übersetzungen lesen. Eine möglichst enge Vereinigung des deutschen mit dem geschichtlichen Unterricht kann sicher der nationalen Ausbildung unserer Jugend nur sehr förderlich sein. Den erdkundlichen Unterricht hingegen wird man wohl weniger mit dem deutschen in Beziehung setzen als mit dem geschichtlichen. — Es ist sehr gut, dafs die von seiten des deutschen Unterrichts zu stellenden Forderungen immer wieder so recht betont werden. Im Einverständnis mit dem in dem vorigen Bericht betrachteten Aufsatze von A. Matthias, *Zur Jahreswende*, MhS. II, 1 ff., erklärt auch *Der deutsche Unterricht an unseren höheren Schulen*, ZlS. Jahrg. 15, 1 ff., dafs der Unterricht in der Muttersprache (auch nach Langes Urteil in der Deutschen Zeitung) immer noch nicht das leiste, was er leisten solle. In derselben Zeitschrift Jahrg. 14, S. 289, *Revision des deutschen Unterrichts* (an 11 Anstalten Rheinlands und Westfalens durch Herrn Geh.-R. Matthias) wird die Wichtigkeit des deutschen Unterrichts namentlich für Realanstalten hervorgehoben, besonders auch für die philosophische Bildung. Auch H. Wermbter, *Zur Vertiefung der nationalen Bildung*, ZR. Jahrg. 15, S. 46, äufsert sich in ähnlichem Sinne wie die vorher erwähnten Ausführungen. Er empfiehlt zu einer solchen Vertiefung u. a. Bismarcks Reden als Schullektüre (dazu sei die von Baumeister veranstaltete Auswahl sehr geeignet), vielleicht, weil mehr Zeit vorhanden sei, zunächst an der Oberrealschule. — Der Gedanke, die Reden des grofsen Staatsmannes auch in den höheren Schulen zu lesen, ist nicht neu. Es gibt bereits Lesebücher für die oberen Klassen, welche auch Bismarck-Reden enthalten, aber unser Gewährsmann tritt hier für

eine ausgiebigere Behandlung solcher ein. Mit vollem Rechte könnte man wohl auch eine Auswahl aus Bismarcks Briefen als Lektüre für die obersten Klassen unserer höheren Lehranstalten empfehlen. Übrigens fanden wir die von A. Baumeister zusammengestellte Auswahl aus Bismarcks Reden zur Lektüre für die obersten Klassen höherer Schulen aus den verschiedensten Gründen sehr empfohlen LL. 1903 Heft 2 S. 52 ff. Es gibt auch eine ebenfalls gut empfohlene Auswahl von O. Lyon. — Wie schon früher wiederholt, so fanden wir auch im Berichtsjahr auf den Unterschied hingewiesen, der zwischen dem deutschen Unterricht an lateintreibenden und lateinlosen Schulen besteht. E. Doerr, *Betrachtungen über die Methode des deutschen Unterrichts in den Unterklassen lateinloser höherer Lehranstalten,* Zeitschr. für den deutschen Unterricht, Jahrg. 17 S. 218 ff., geht von der Tatsache aus, dafs an lateintreibenden höheren Schulen auf den deutschen Unterricht verhältnismäfsig wenig Zeit verwendet werde. Dies habe seine volle Berechtigung, da der lateinische Unterricht die Unterweisung in der Grammatik für den deutschen Unterricht in der Hauptsache mit besorge. Wenn man, wie das oft geschehe, die Bedeutung eines Unterrichtsgegenstandes nach der Zahl der ihm zugewiesenen Unterrichtsstunden messe, komme es nur zu leicht, dafs hier und da dem deutschen Unterricht, zumal in den unteren Klassen, und seiner Lehrweise eine geringere Aufmerksamkeit geschenkt werde. Das sei aber von gröfserem Nachteil für den Gegenstand. Denn gerade der Lehrweise des deutschen Unterricht gebühre die sorgsamste Beachtung; aufser der Unterweisung in der Grammatik habe er eine ganze Anzahl noch anderer Aufgaben zu erfüllen. Von ganz besonders verderblicher Wirkung müsse die Gleichgültigkeit gegen den deutschen Unterricht an solchen Schulen sein, an denen der lateinische Unterricht aus dem Lehrplane gestrichen sei. Hier trete zu den anderen Lehrzielen des deutschen Unterrichts auch noch die Aufgabe, den Schülern auch die grammatischen Kenntnisse zu vermitteln, die sie sonst im lateinischen Unterricht zu erwerben Gelegenheit hätten. Aus der Erwägung heraus, dafs unter solchen Umständen leicht die Methode des deutschen Unterrichts leiden könnte, und nicht nur diese, sondern auch die anderer Unterrichtsgegenstände, geht Verf. nun auf eine Prüfung der Methode ein und zwar auf einzelnen Gebieten des Deutschen, worauf wir in den einschlägigen Abschnitten unsers Berichtes zurückkommen werden. — Ebenfalls mit der Methodik des deutschen Unterrichts beschäftigt sich eingehend E. Lüttge, *Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache.* Nach seiner Ansicht ist eines der wichtigsten Probleme auf dem Gebiete des Deutschunterrichts die Frage nach der einheitlichen Gestaltung dieses Lehrfaches, also die Frage, wie die einzelnen Zweige: Lesen, Rechtschreibung, Aufsatz und Grammatik in eine solche Verbindung mit einander gebracht werden können, dafs bei aller Vielgestaltigkeit die Einheit der Sprachbildung gewahrt bleibe. Er findet nun eine solche Grundlage in der mündlichen Sprachpflege, wie dies schon früher von

Methodikern, so vor allem von Hildebrand in dem Satze zum Ausdruck gebracht sei: das Hauptgewicht solle auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden. So führt er denn zunächst den Nachweis, dafs die lautsprachliche Bildung der schriftsprachlichen der Zeit nach voraufgehen müsse. Die mündliche Sprachbildung sei etwas Natürliches, Ursprüngliches, aus ihr erst könne sich die schriftliche Sprachbildung als etwas Künstliches, Abgeleitetes entwickeln. Schon aus der Tatsache, dafs der Mensch ein sociales Wesen und als solches auf das Zusammenleben mit anderen Menschen angewiesen sei, ergebe sich die Notwendigkeit des sprachlichen Verkehrs, der Ausbildung der Sprache als des natürlichsten und vollkommensten Ausdrucksmittels, welches eine direkte Wechselbeziehung zwischen Geist und Geist ermögliche. Je reicher nun der Schatz der Sprachformen sei, der unserem Gebrauche zur Verfügung stehe, desto besser werde es gelingen, jeden Gedanken in seinen feinsten Beziehungen, jeden begleitenden Gemütszustand in seinen zartesten Regungen auszudrücken. Das Sprechen werde klärend und vertiefend auf den Geistesinhalt zurückwirken. Dieser bildende Einfluſs der mündlichen Rede komme am deutlichsten im gesellschaftlichen Wechselgespräch zur Geltung; zwinge doch das Bestreben, richtig verstanden zu werden, jeden Beteiligten, seine Gedanken, Ansichten und Wünsche möglichst klar und bestimmt auszudrücken. Daher sei die Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks gleichbedeutend mit einer Klärung des Wissens und Denkens, gleichbedeutend mit Vertiefung der Bildung. Manche Pädagogen seien der Ansicht, das Schreiben sei höher anzuschlagen, die schriftliche Sprachgewandtheit sei als die Krone aller Sprachbildung zu bezeichnen. Verf. weist jedoch darauf hin, dafs das Schreiben immer eine bedeutende Verlangsamung des Gedankenlaufs erfordere, da schon die zur Herstellung der Schriftzeichen nötigen Handbewegungen bei weitem nicht die Schnelligkeit erreichen können, mit der der Mund den Laut erzeuge. Das Denken gerate so gewissermafsen ins Stocken. Wer viel schreibe, dem könne ein solches langsames, unterbrochenes, stockendes Denken leicht zur Gewohnheit werden; es könne dadurch auch sein Sprechen beeinflufst, eine flieſsende, gewandte Ausdrucksweise könne ihm dadurch unmöglich gemacht werden. Daraus erkläre sich die oft beobachtete Tatsache, dafs schreibgewandte Menschen selten auch gute Redner seien. Ebenso wirke es auch unvorteilhaft auf den mündlichen Gedankenausdruck ein, dafs der Schreibende auf alle die sinnlichen Hilfsmittel des Verstehens verzichten müsse, die dem Redenden in Betonung und Rhythmus, in Blick und Gebärde zur Verfügung stehen. Und wenn er durch stilistische Formen wirken wolle, die der mündlichen Rede fremd seien, so bekomme seine Sprache leicht etwas Steifes und Schwerfälliges. Überdies verleite das Schreiben nur zu leicht zur Vernachlässigung der ästhetischen Momente, die im Wohlklang und Rhythmus der gesprochenen Sprache zu finden seien. Der Stil leide oft an verwickelten Konstruktionen, mit mancherlei Einschachtelungen und vielen Nebensätzen.

Digitized by Google

Das sei der papierne Stil, eine Frucht des „tintenklexenden Säkulums", der den Geschmack verderbe, das Denken schwäche und den Mund zur schönen Rede unfähig mache. Aus solchen und ähnlichen Erwägungen heraus (auch nach der praktischen Seite werden die beiden Arten der Gedankenäufserung mit einander verglichen) kommt Verf. zu dem Satze, dafs die lautsprachliche Bildung der schriftsprachlichen auch nach dem Werte vorangestellt werden müsse. — Von solchen allgemeinen Gedanken (die wir hier füglich nicht übergehen konnten, weil sie gewissermafsen die Grundlage bilden) wendet sich Verf. der pädagogischen Würdigung seines Gegenstandes zu. Da müsse Einspruch dagegen erhoben werden, dafs man eine schriftliche Sprachbildung versuche, ohne ihr in der mündlichen die allein naturgemäfse Grundlage zu geben. Allein auf der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, als einer Wirkung des rechten Hörens und Denkens, könne die schriftliche Sprachbildung erfolgreich weiter bauen. Verf. weist dann nach, wie dieser Grundsatz auch in der Theorie immer mehr und mehr anerkannt werde. Als Gewährsmänner dafür führt er nicht nur den schon oben erwähnten Meister des Deutschunterrichts Hildebrand an, sondern auch Otto, der sich in seinen „Thesen zum deutschen Sprachunterricht" ähnlich wie er ausspreche. Die „Sprech-, Lese- und Sprachübungen" Krumbachs, R. Seyfert in seinem „Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht" eifern gegen die einseitige Bevorzugung der schriftlichen Übungen; die Pflege des rechten Gebrauchs der Muttersprache, und zwar zunächst des mündlichen, sei die augenblicklich wichtigste Aufgabe des deutschen Unterrichts. Guten Stoff für tägliche Sprechübungen liefern nach des Verf. Ansicht die Sprachhefte von E. Wilke, welche auf lautliche und grammatische Richtigkeit des Sprechens abzielen. Gar zu häufig seien die Klagen über das schlechte Sprechen der Schüler; oft sehe man es ihnen bereits an, dafs sie an Sprechen wenig gewöhnt seien. Daraus folge ein Mangel an der rechten Gehörbildung, der naturgemäfs auch für die Rechtschreibung verhängnisvoll werden müsse. Oft fehle der schriftlichen Sprachbildung nicht allein die natürliche Grundlage, sondern auch der naturgemäfse Zusammenhang mit der mündlichen; das Schreiben erscheine nicht als eine organische Erweiterung der Lautsprache, sondern trete als selbständige Sprache neben ihr auf. Dies bezeichnet Verf. als den Grundfehler unseres ganzen Sprachunterrichts, weil die Zerfahrenheit und Haltlosigkeit, die ganze Unnatur der Sprachbildung, vor allem der schriftlichen, daraus folge. Der schriftliche Gedankenausdruck kranke an einem mangelnden Zusammenhange mit seiner natürlichen Nährquelle, mit der lebendigen mündlichen Rede, wie sie aus der fühlenden Seele hervorquelle; er kranke an der Verdunkelung und Zurückdrängung des klingenden Lautes durch die starren Schriftzeichen. Ein Rifs in der Sprachbildung zeigt sich nach des Verf. Ansicht auch beim Lesen. In Wirklichkeit besteht nach ihm ein grofser Unterschied zwischen dem Leseton der Schüler und dem natürlichen Sprechton. Der Grund einer solchen Zwiespältigkeit in der Sprache des Kindes werde schon im

Digitized by Google

ersten Schuljahre gelegt. Das Wesentliche der menschlichen Sprache sei der artikulierte Laut, der Sinn, durch den die Formen der Muttersprache dem Kinde zur Anschauung kommen, sei das Gehör. Daher sei das Hören die Grundbedingung aller normalen Sprachbildung; es vermittle nicht nur die Sprachformen, sondern es überwache und leite auch ihre richtige Erzeugung durch den Mund. Der Sprachunterricht des ersten Schuljahres stelle aber die Schreib- und Lesefertigkeit in den Mittelpunkt. Es sei kein Wunder, wenn sich das kindliche Sprachbewufstsein vornehmlich an der schriftlichen Form bilde, dafs das Kind sich gewöhne, das Wesentliche der Sprache, ja das Wesentliche der Dinge überhaupt in den toten Schriftzeichen zu erblicken. So werde durch den gewöhnlichen Elementarunterricht die psychophysische Grundlage der Sprachbildung vollständig verschoben. Nicht das richtige Hören, die genaue Unterscheidung der Laute werde als Hauptsache geübt, sondern das richtige Sehen, die genaue Erfassung der Buchstabenformen. Dazu komme noch der schädliche Einflufs, den das viele verfrühte Lesen, d. h. das Lesen vor der Begründung einer ausreichenden mündlichen Sprachbildung auf das Sprechen ausübe. Wo dem Sprechen der lebendige Inhalt fehle, da sei die Seele nicht beteiligt, und da könne denn auch von einem wirklichen sinnvollen Sprechen keine Rede sein. So entwickele sich der eigentümlich charakterlose Schulleseton, der auch auf den höheren Klassenstufen, wo man auf richtige Betonung halte, niemals auf den natürlichen, durch innere Anteilnahme beseelten Sprechton gestimmt werden könne. Dazu komme endlich, dafs das viele Lesen und Schreiben das Kind zwinge, in einer Sprache zu denken und zu reden, die von der kindlichen Art, sich auszudrücken, gar zu verschieden sei, sowohl in Bezug auf den Satzbau als auch hinsichtlich der Wortwahl und Wortstellung. Mag man nun auch den Lesestoff so viel wie möglich der kindlichen Fassungskraft anpassen, es hafte doch selbst der einfachsten Buchsprache im Vergleich zu der gesprochenen etwas Gemachtes, Steifes, Kunstmäfsiges an, und dies müsse auf den natürlichen Redefluſs hemmend einwirken. Nur dann könne man von dem Lesen einen förderlichen Einflufs auf die Sprachbildung erwarten, wenn die Gewöhnung an ein freies, fliefsendes Sprechen hinreichend gefestigt sei in soweit, dafs es gegenüber der Buchsprache nicht alle persönliche Eigenart einbüfse.

Dafs die Mifsstände, welche nach den Ausführungen des Verf. von uns in Kürze berührt sind, sich wirklich finden, darf nicht bezweifelt werden. Selbst wenn man einwenden wollte, Verf. sehe hier und da zu schwarz, müfste man ganz entschieden eine Besserung anstreben. Eine solche erstrebt Verf. Einheitsprinzip im Deutschunterricht müsse die mündliche Sprachpflege sein. Die praktische Ausgestaltung dieses Gedankens wird im zweiten Hauptabschnitt behandelt, während der dritte die schriftsprachliche Bildung auf der Grundlage der lautsprachlichen erörtert. Wir kommen an den einschlägigen Stellen weiter unten auf den Inhalt seiner Ausführungen zurück. Allem voran stellt er die sich aus

Digitized by Google

seinen bisherigen Erörterungen ergebenden beiden didaktischen grundlegenden Forderungen: 1. Den Kernpunkt alles Sprachunterrichtes bildet die mündliche Sprachpflege. 2. Alle Zweige des Deutschunterrichts müssen ihren Ausgangspunkt von der Lautsprache nehmen, so dafs der schriftliche Gebrauch der Muttersprache organisch aus dem mündlichen herauswächst. — Während Kannengiefser eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Klassen fordert, geht F. Sternberg, *Zum deutschen Unterricht in der Quinta des Gymnasiums* (Beilage zum Jahresbericht des Progymnasiums in Friedrichshagen) davon aus, dafs in V die Zeit zur Lösung der dem deutschen Unterricht gestellten Aufgaben zu knapp bemessen sei. Während nämlich in VI und in IV dem Deutschen (ohne die Geschichtserzählungen) wöchentlich drei Lehrstunden zur Verfügung stehen, mufs es sich in V mit den Geschichtserzählungen in nur drei Stunden teilen. Verf. sieht als Grund dafür nicht etwa die Meinung an, als erfordere das Deutsche in dieser Klasse einen weniger ausgedehnten Betrieb als in VI und IV, sondern, dafs die Zahl der 30 wöchentlichen Unterrichtsstunden nicht überschritten werden sollte und einem andern Fache eine Stunde nicht gut abgenommen werden konnte. Jedenfalls folge daraus, dafs das Deutsche in V mit ganz besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen habe. Einige derselben wolle er beleuchten und zugleich Mittel zu ihrer Beseitigung anzugeben versuchen. Er macht zunächst darauf aufmerksam, dafs die Lehrpläne von 1901 in der Tabelle auf S. 3 für Deutsch in V nebst den Geschichtserzählungen $2 + 1 = 3$ Stunden ansetze, während in den Lehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer (S. 17) dem Deutschen allein die 3 Stunden zugewiesen wurden und bei der Geschichte (S. 45) wiederum diesem Fache eine Stunde vorbehalten bleibe, für die auch eine ganz bestimmte Lehraufgabe (Erzählungen aus den Sagen des klassischen Altertums, sowie aus der ältesten Geschichte der Griechen und Römer) angegeben werde. So werde die Entscheidung darüber, wie sich in V das Verhältnis des Geschichtsunterrichts zu dem im Deutschen zu gestalten habe, sehr erschwert. Ein Schwanken zeigen denn auch nach des Verf. Ausführungen die Jahresberichte der einzelnen Anstalten, von denen er 80 von Gymnasien und Realgymnasien aus den verschiedensten Gegenden Preufsens über das Schuljahr 1901/2 durchgesehen hat. Da herrsche in V durchaus nicht volle Übereinstimmung; manche führen nur 3 Stunden Deutsch in V an, ohne überhaupt der Geschichte Erwähnung zu tun, andere setzen für Deutsch 2 Stunden an, für Geschichte eine. In der Tabelle, welche die Verteilung des Unterrichts angibt, verschwinden nach den Ermittelungen des Verf. die Geschichtserzählungen noch viel öfter als in jenen ersteren Übersichten. In dem 3. Teile der Jahresberichte, welcher von den durchgenommenen Lehraufgaben handelt, hat Verf. eine noch viel gröfsere Mannigfaltigkeit gefunden. Er hat da etwa 30 verschiedene Fassungen beobachtet, in denen über die durchgenommenen Lehraufgaben der beiden Fächer berichtet wird.

Aus diesen hebt er 3 Gruppen hervor; in der ersten gibt man die Geschichte ganz preis, in der zweiten sucht man beide Fächer auf irgend eine Weise zu vereinigen, in der dritten werden sie scharf von einander getrennt. Uns erscheint es allerdings fraglich, ob wirklich, wenn die Geschichtserzählungen nicht besonders angeführt sind, damit gesagt sein soll, dafs sie ganz fortfallen. Die Verbindung der beiden Fächer ist in der Tat auch nach den Lehrplänen eine so enge, dafs die Geschichte eben in dem Deutschen ganz aufgeht, dafs die Übungen im Erzählen sowohl dem einen Fache (der Geschichte, nämlich in sachlicher Hinsicht) dienen als auch dem Deutschen (wobei es auf die mündliche Darstellung ankommt). Aber dabei mögen ja, das glauben wir gern, mancherlei Verschiedenheiten vorkommen, und es ist immerhin dankenswert, dafs Verf. auf diesen für den Unterricht in V sehr wichtigen Punkt hingewiesen hat. Er will nun versuchen festzustellen, bei welchem Verfahren es am ehesten möglich ist, den Aufgaben, die die Lehrpläne beiden Fächern stellen, gerecht zu werden. — Eine eingehende Würdigung der Verdienste R. Hildebrands auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts unternahm R. Laube in seinem Buche *Rudolf Hildebrand und seine Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts.* Krumbach, ein bedeutender Schüler Hildebrands, hat ganz recht, wenn er (Zeitschrift f. d. d. Unterricht 1894 S. 151 f.) sagt, dafs wohl selten in der pädagogischen Literatur ein Buch so grofses Aufsehen erregt habe wie das Hildebrands vom deutschen Sprachunterrichte und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Sein Einfluſs werde sich auf pädagogischen Gebieten zeigen, so lange von deutscher Sprache und Sitte überhaupt gesprochen werde. Das Werk habe höheren wie niederen Schulen vielfach ganz neue Wege gezeigt. Es sei deshalb nicht zu verwundern, dafs fast alle beachtenswerten in den letzten Jahrzehnten erschienenen Lehr- und Übungsbücher für den deutschen Unterricht ihre Gedanken mehr oder weniger dem grundlegenden Buche Hildebrands entlehnt haben. Diese Einflüsse Hildebrands zu verfolgen und nachzuweisen, macht sich der Verf. des vorliegenden Buches zur Aufgabe. Er beschränkt sich dabei im wesentlichen auf den Einfluſs Hildebrands innerhalb seiner Schule; die Einwirkungen, die er auf pädagogische Richtungen ausgeübt hat, will er nur streifen. Eine besondere Schwierigkeit entstand für ihn durch den Dualismus Theorie und Praxis des deutschen Unterrichts. Am schwierigsten ist es nach seiner Darlegung, die Praxis zu beleuchten und ihre Verbesserung durch Hildebrand. Dem könne man nur mittelbar beikommen, indem man von der Neugestaltung der Theorie auf die Veränderung der Praxis schliefse. Und dabei entstehe wieder die Schwierigkeit, dafs überhaupt zwischen theoretischer Auffassung und praktischer Ausführung eine Kluft vorhanden sei. So müsse er denn in erster Linie den einschlägigen theoretischen Abhandlungen Beachtung schenken. Im I. Teile schildert er nun Hildebrands Lehre vom deutschen Unterricht im Umrifs in 13 Abschnitten, welche alle Seiten des deutschen

Digitized by Google

Unterrichts behandeln und an deren Schlusse er zu dem Ergebnis kommt, dafs sich Hildebrands Theorie in 5 Hauptpunkten zusammenfassen läfst, nämlich 1. Hildebrands Lehre vom deutschen Unterricht stellt zum ersten Male die regsten Beziehungen zwischen deutscher Philologie und deutscher Schule im allgemeinen und dem Sprachunterricht im besonderen her, indem sie zeigt, wie jene diesen beiden das Ziel steckt, wie sich die Ergebnisse jener in diese mit pädagogisch weiser Beschränkung herüberleiten und als Mittel zur Erfüllung des Zwecks verwenden lassen. 2. Dieses Ziel des deutschen Unterrichts ist das höchste nationale, nämlich der Wiedergeburt, Erhaltung, Veredelung und Stärkung des deutschen Volkstums im einzelnen und ganzen. 3. Der Weg dorthin ist — und das hat man gleichfalls ehedem nicht erkannt — einerseits eine tiefe, weite historische Auffassung der deutschen Nationalität durch den Schüler, erarbeitet durch geschichtlich und anschauend denkende Betrachtung der Entwicklung unserer Sprache; anderseits die möglichst kräftige, allseitige Entfaltung der Schülerindividualität durch die im deutschen Sprachunterricht recht gepflegte Selbsttätigkeit. 4. Damit wird dem Deutschunterricht eine der wichtigsten Stellungen, wenn nicht die wichtigste, in dem Lehrplane aller Schulgattungen — und das war neu — angewiesen. 5. An den Lehrer des Deutschen aber werden in sprachwissenschaftlicher Beziehung die höchsten Anforderungen gestellt, wie sie vordem nicht geltend gemacht worden sind und auch heute noch nicht jedem einleuchten.

Diese Hauptpunkte, welche nach dem Vorgange Hildebrands in der ganzen Entwicklung des deutschen Unterrichts bedeutungsvoll erscheinen, glaubten wir hier im Wortlaute anführen zu müssen. Hildebrand hat, wie Verf. mit Recht sagt, nie eine systematische Methodik des deutschen Unterrichts geschrieben und auch nicht schreiben wollen, wenn sich auch aus seinen Werken das für eine Methodik Erforderliche zusammentragen und zu einer solchen ordnen läfst. Nach einer solchen Kennzeichnung des Hildebrandschen Standpunktes tritt Verf. nunmehr seiner Schule näher. Er weist Hildebrands Einflufs auf den deutschen Unterricht nach, und zwar A. im allgemeinen, B. im besonderen. In dem allgemeinen Teile erörtert er zuerst das Ziel des deutschen Unterrichts unter dem Einflusse Hildebrands.

Hildebrand hatte, dem hohen Ziele des deutschen Unterrichts entsprechend, für ihn die wichtigste Stellung im Lehrplane aller Schulgattungen gefordert. Wenn dies heute im ganzen erreicht ist, so ist das in erster Linie seinen kräftigen Worten zu danken. Aber Hildebrands Schülern gebührt das Verdienst der Verwirklichung des Gedankens. Unser Kaiser selbst hat die höhere Schule auf den nationalen Boden gestellt. Eine das Kadettenkorps betreffende Kabinettsordre geht von dem Grundsatz aus: „Das Deutsche wird Mittelpunkt des gesamten Unterrichts.“ Bald darauf wurde dieser Grundsatz bei der Beratung über die Schulfrage in Preufsen zum Mittelpunkt gemacht, wenn auch, wie R. Lehmann

Digitized by Google

das nachgewiesen hat, die Ausführung jenem Grundsatze nicht entsprach. Inzwischen waren in Österreich erfreulichere Anordnungen erlassen, wonach z. B. das Mittelhochdeutsche in den deutschen Unterricht der österreichischen Gymnasien wieder aufgenommen wurde. Allmählich wurden nun auch in Deutschland Lehrpläne für den deutschen Unterricht im Sinne und Geiste Hildebrands entworfen und veröffentlicht, so der von G. Klee, C. Hentschel, Th. Vogel, wichtige und für den deutschen Unterricht sehr förderliche Arbeiten, die wir früher in diesen Jahresberichten nach ihrer Bedeutung gewürdigt haben. Besonders in dem zuletzt erwähnten Lehrplane ist es ganz klar, dafs entsprechend der Forderung Hildebrands (und fügen wir hinzu, im Sinne Lüttges, dessen Ansicht wir vorhin entwickelt haben) der Hauptnachdruck auf der gesprochenen Sprache liegt. Von besonderem Interesse ist es, dafs auch die höheren Mädchenschulen jenem Grundsatze folgen. Wie Verf. sagt, stellt der von Ritter in Weimar bearbeitete Lehrplan für den deutschen Unterricht in der höheren Mädchenschule den Satz in den Vordergrund: „Das Deutsche mufs in Zukunft in unsern Schulen das herrschende Zentralfach sein.“ Unter Berufung auf Lyon will er „dieses Schulgebiet aus der Zersplitterung, in der es sich befindet, retten, indem er einen festgeschlossenen Gang hinzustellen sucht“. Im Mittelpunkte des Ganzen solle der Lesestoff stehen. Da komme es auf eine sorgfältige Auswahl an. Überall müsse der Lehrer den Schülern den vollen Gehalt der Worte und Wendungen der Muttersprache erschliefsen, eine Aufgabe, auf die Hildebrand seine ganze Theorie des deutschen Unterrichts aufgebaut habe. — So sei denn das Streben der Jünger Hildebrands von dem gröfsten Erfolge gekrönt gewesen; selbst ein Mann wie Fr. Aly erkenne bei aller hohen Wertschätzung der klassischen Sprachen und Literatur das Deutsche als Mittelpunkt des Unterrichts in jeder höheren Schule an; auch bei Begründung von Reformgymnasien räume man dem deutschen Sprachunterricht bei weitem mehr Wochenstunden ein als in ähnlich gearteten Anstalten. Diese neuere Strömung habe auch das Bild der Volksschule verändert, wenigstens sei der deutsche Unterricht neben dem Religionsunterricht mehr und mehr hervorgetreten. Allerdings seien Lehrplanentwürfe im Sinne Hildebrands, wie sie für die höheren Schulen vorliegen, für die Volksschule nicht vorhanden. Ein Blick auf einige der für die Volksschule geltenden amtlichen Lehrpläne zeige, wenigstens für Sachsen, dafs, während jene Schule in methodischer Beziehung der höheren voraus sei, sie hier hinter ihr zurückstehe; sie habe nämlich nicht Lehrpläne aufzuweisen, in denen dem deutschen Unterricht nach Umfang und Inhalt die Stelle gesichert sei, die Hildebrand für ihn ausersehen habe. Auf diesem Gebiete sei noch viel zu tun. Hildebrands Jünger müfsten vor allem die Behörden für die Sache zu gewinnen suchen. — Wenn der deutsche Unterricht im Sinne Hildebrands getrieben werden solle, so müfsten die Lehrer des Deutschen sich eine gründliche germanistische Bildung aneignen, wie er denn selbst als Hochschullehrer in

dieser Richtung gewirkt habe. Dies gelte zunächst von den Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten. Nicht so unmittelbar als für das germanistische Studium der Lehrer höherer Schulen sei Hildebrand für die Entwicklung der Gestaltung der deutschsprachlichen Vorbildung des Volksschullehrers von Bedeutung gewesen. Aber auch hier wurden im Laufe der Zeit mehrfach Stimmen laut, welche für eine Reorganisation des deutschen Unterrichts im Seminar nach den Ideen Hildebrands eintraten. Im Jahre 1900 nahm der Sächsische Lehrerverein die Sache in die Hand. In der der Regierung überreichten Denkschrift erklärt er: „Auch die Sprachgeschichte im Geiste Hildebrands und die Einführung in das Mittelhochdeutsche sind zur gründlichen Kenntnis der deutschen Grammatik und zum Verständnis der Mundarten von nöten.“ Wenn auch bisher noch keine greifbaren Erfolge zu verzeichnen sind, so sind doch von der Zukunft solche zu erhoffen. Einen Anfang hat Hifsbach in Weimar gemacht, der eingehend gezeigt hat, wie die Wünsche derer, welche einen deutschen Unterricht im Sinne Hildebrands ersehnen, sich erfüllen lassen. — Nachdem Verf. sodann in dem folgenden Abschnitt von noch zu begründenden und bereits von früher her vorhandenen Zeitschriften für die Pflege des deutschen Unterrichts unter dem Einflusse Hildebrands gehandelt hat, erörtert er in dem zweiten Hauptteil Hildebrands Einflufs auf den deutschen Unterricht im besonderen. Auf diese Ausführungen kommen wir im weiteren Verlaufe unseres Berichts bei den einschlägigen Stellen zurück.

Hier ist jedoch noch ein Heft von Interesse: F. Wollmann. *Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Bürgerschule nach den Grundsätzen Rudolf Hildebrands. Mit besonderer Berücksichtigung des Sprachinhaltes.* Auch diese Schrift geht darauf aus, zu zeigen, wie im Sinne Hildebrands der deutsche Sprachunterricht vertieft und für die ganze geistige Bildung fruchtbar gemacht werden kann. Auch auf dieses Schriftchen, welches wohl geeignet ist, die Hildebrandschen Ideen in weitere Kreise zu tragen, kommen wir weiter unten zurück.

I. Der Unterricht in der Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

R. Laube gibt in seinem oben genannten Buche in dem Abschnitt *Der Unterricht in der Sprachlehre und Rechtschreibung unter dem Einflusse Hildebrands* (S. 111 ff.), nachdem er in dem unmittelbar vorhergehenden die Wortkunde im Unterricht unter dem Einflusse Hildebrands behandelt hat, an, in welcher Art die grammatische Unterweisung eine Umgestaltung erfahren mufs. Wie die Wortkunde nach der Theorie Hildebrands an Raum gewinne, so müsse die Grammatik an Ausdehnung einbüfsen. Jene habe den deutschen Unterricht allenthalben zu durchdringen, diese müsse

Digitized by Google

ihre beherrschende Stellung aufgeben. Die Grammatik könne nicht mehr losgelöst von allen andern Fächern des Lehrplans und Zweigen des deutschen Unterrichts als System, als Selbstzweck auftreten. Nach des Verf. Ansicht ist dieser Gedanke Hildebrands vielleicht am tiefsten in erster Linie in die Volksschule eingedrungen. Aber auch für die höhere Schule wolle J. Lattmann wenigstens für die Unterstufe von einem systematischen Betriebe nichts wissen. Die Hauptbegriffe der Sprachlehre sollen in zwanglosen Gesprächen mit den Schülern aufgefunden und feste Gesetze entwickelt werden. Völcker gehe noch weiter; er fordere die Ausgestaltung des deutschen Unterrichts als Sach- und Sprachunterricht mit fester Beziehung auf sittliche, ästhetische, politische und soziale Begriffe der Gegenwart und mit grofser Stundenzahl. Die Volksschule sei Hildebrand entschiedener gefolgt. A. Richter habe in seinem bereits 1866, vor Hildebrands erschienenem Buche solche Wege gewiesen, später aber habe er sich ausdrücklich auf ihn berufen. Ihm sei Grammatik in der Schule eine Zusammenfassung der Gesetze, wie sie die einzelnen Teile der Wortkunde entwickeln. Nach G. Rudolph habe die Grammatik eine planmäfsig sich weitende Verbesserung und Veredlung des Sprachgebrauchs herbeizuführen. Darum dürfe nur das ihren Gegenstand bilden, wogegen die kindliche Sprechweise verstofse oder was ihr abgehe. Es solle also die eigene Erfahrung der Schüler der Anknüpfungspunkt aller grammatischen Unterredungen und deren Inhalt nicht mehr trockener Gedächtnisstoff sein. Nach Wilke sei das grammatische System möglichst zu beschränken und zu vereinfachen; das Hauptgewicht sei auf die Übung im Richtigsprechen und -schreiben zu legen; die Sprachlehre solle stets von der Sprache ausgehen, die das Kind spreche, also auch die Mundart berücksichtigen. Verf. nennt mehrere Unterrichtswerke, die in dieser Richtung der Schule zu dienen geeignet sind. Im besten Sinne hildebrandisch und unmittelbar für den Unterricht eingerichtet sind ihm die Arbeiten von Th. Matthias, so *Sprachleben und Sprachschäden, Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs; Aufsatzsünden; Katechismus des guten Deutsch; Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung.* Das zuletzt genannte Werk leite zur Rechtschreibung über. Über diese habe sich Hildebrand nur aphoristisch geäufsert. Jedenfalls habe man die Schüler nicht mit Rechtschreibübungen sinnlos an einzelnen Wörtern zu üben, wohl gar an einzelnen Buchstaben, sondern man solle solche Übungen an das Sprachganze anschliefsen, an irgend einen Inhalt, und habe das Verständnis für die Verwandtschaft der Wörter zu erleichtern. — Auch F. Wollmann geht in seiner oben erwähnten Schrift auf den Grammatikunterricht ein (S. 28 ff.). Er hält eine Vereinfachung desselben für die Volksschule für notwendig. Ein Fehler sei es, dafs unsere heutigen Sprachlehren einfach das Regelwerk und damit den ganzen Formalismus und Mechanismus der lateinischen Grammatik auf den Betrieb unserer Muttersprache übertragen haben. Jedes Kind habe doch einen gewissen Wortschatz und wende, von mundartlichen Eigen-

heiten abgesehen, unbewufst die wichtigsten Gesetze und Regeln der Formenlehre an; es brauche den einfachen Satz, es habe bereits das richtige Gefühl für die im Deutschen ungemein schwierige Wortstellung, die den Fremden so grofse Mühe bereite. Auch die richtige Betonung bringe es schon mit und auch das Verständnis für die einfache, seiner Fassungskraft angepafste Rede des Lehrers. Alles dies sei in seinen Anfängen bereits vorhanden und müsse entwickelt werden. Diese Weiterentwicklung dürfe nun aber nicht die Sprache wie eine fremde betrachten, sie müsse vielmehr im engsten Anschlufs an das Leben und als seine Ergänzung erfolgen. Im deutschen Sprachunterricht müsse die Schule ein Hauptgewicht auf einen stets vorbildlichen Ausdruck in Wort (Lehrer) und Schrift (Lesebuch) und im Anschlufs daran auf zahlreiche, sorgfältige Sprechübungen und fleifsiges, verständnisvolles Lesen der Schüler legen. Dadurch werde sich ihr Sprachgefühl und ihre Sprechfertigkeit kräftiger entwickeln als durch das blofse Einprägen und Hersagen vieler Regeln und Abstraktionen, die bekanntlich auf das praktische Können wenig oder gar keinen Einfluls auszuüben im stande seien. Daraus ergebe sich die Notwendigkeit einer eingehenderen und besseren Pflege der Laut- und Wortbildungslehre. In der Formenlehre dagegen könne sehr viel Regelwerk und Systematik, langatmige Definitionen über die verschiedenen Satzteile gestrichen werden. Nach Hähnel sei eine Regel nur zu geben, wenn der Schüler dadurch vor Fehlern bewahrt werde. Die Regel solle aber der Schüler durch die Betrachtung gleichartiger Beispiele selber finden. Nicht das Auswendiglernen, sondern das Befolgen der Regeln sei die Hauptsache. Besonders geübt werden müssen Abweichungen und Ausnahmen; wo ein falsches, unsicheres oder gar kein Sprachgefühl vorhanden sei, müsse das richtige, sichere durch Übung und Gewöhnung entwickelt werden. Damit falle das mündliche und noch mehr das schriftliche Analysieren, soweit es die Formenlehre betreffe. Wer dies in der Volksschule mit Rücksicht auf die höheren Lehranstalten getrieben wissen wolle, vergesse ganz, dafs die Volksschule nun und nimmermehr eine Vorbereitungsanstalt für Gymnasien und Realschulen sei, noch nach ihrem Wesen sein könne. Von der Satzlehre komme meist nur der einfache Satz in Frage; darauf müsse allerdings die Schule eine ganz besondere Aufmerksamkeit verwenden. Auch die Satzanalyse könne hier gute Dienste tun, wenn sie nicht nur als ein Mittel zur logischen Schulung angesehen werde, sondern auch auf den Gedankeninhalt und seine Verbindungen (etwa in Satzbildern dargestellt) eingehe. — Auch E. Lüttge, *Die mündliche Sprachpflege*, geht S. 99 ff. auf den Unterricht in der Grammatik ein. Sie sei nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, nämlich zur Erlernung des richtigen Gebrauchs der Muttersprache. Allerdings werde sie der schriftlichen Gedankendarstellung erst mittelbar dienen; nach seiner ganzen Theorie müsse sie in erster Linie der mündlichen Sprachpflege dienen. Hauptsache sei die richtige Gewöhnung. Die Summe des Wissens brauche nicht grofs sein. Gelegentlich sollten Übungen ver-

anstaltet werden behufs Beseitigung von Deklinationsfehlern. Aber auch mit dem Lesen und mit den schriftlichen Übungen lassen sich dahin zielende Sprechübungen verbinden. Die grammatische Belehrung, d. h. die denkende Betrachtung einer sprachlichen Erscheinung zwecks Gewinnung der Einsicht in das Sprachgesetz, dürfe erst dann auftreten, wenn die Schüler den erforderlichen Anschauungsstoff in der eigenen lebendigen Sprache aufgenommen haben. Der Schüler gewinne für seine Sprachbildung nur dann etwas, wenn er die entsprechenden Biegungsformen in seinem eigenen Sprachgebrauch vorfinde und ihren Bedeutungsunterschied fühle. Aber eine einmalige, wenn auch noch so gründliche Behandlung genüge nicht; auch das sei nicht genug, wenn in einer späteren Grammatikstunde das Gelernte wieder einmal aufgefrischt werde. Eine Sprachschule könne das Wertvollste und Wesentlichste des grammatischen Unterrichts nicht bieten, nämlich die hundertfache Gelegenheit zu sprachlichen Belehrungen und Übungen, wie sie jede Schulstunde und jeder Schultag mit sich bringe, wie das persönliche Wort des Lehrers; nur dieses könne Leben wirken. Die Aufgabe sei erst dann als gelöst zu betrachten, wenn das Sprachgesetz in Fleisch und Blut übergeführt, d. h. dem Denken einverleibt sei. — Alles was unsere Gewährsmänner über den Betrieb des grammatischen Unterrichts ausgeführt haben, bezieht sich ausschliefslich oder fast ausschliefslich auf die Volksschule. Es ist ja ganz richtig, dafs diese keine Vorbereitungsanstalt für Gymnasien und Realschulen ist und sein kann. Daraus folgt dann aber doch wohl, dafs für die höheren Schulen Vorbereitungsschulen, Vorschulen vorhanden sein müssen oder doch wünschenswert sind, während im allgemeinen eine Stimmung für solche nicht vorhanden ist, sie vielmehr vielfach beseitigt werden. Eine andere Frage wäre es jedoch, wenn nun einmal aus mancherlei Gründen Vorschulen nicht gewünscht werden, ob nicht unser gesamtes Schulwesen so umgestaltet werden könnte, dafs die Volksschule eine Vorbereitung für die höhere Schule gewährte. Die höhere Schule kann, wenn sie sich im deutschen Unterricht auch nach den Hildebrandschen Grundsätzen richtet, des grammatischen Betriebes auch in der Muttersprache nicht entraten, namentlich in solchen Schulgattungen, in denen die alten Sprachen keine Stätte haben. So wird denn auch von vielen Fachmännern für die Realanstalten ein recht gründlicher Betrieb der Grammatik betont. Man mag sich ja dabei nach dem vorhin aufgestellten Grundsatz richten, nach welchem es in erster Linie auf die Entwicklung des Sprachgefühls ankommt und Regeln nur sparsam zu geben sind. Nach dieser Seite hat sich denn auch der grammatische Unterricht gegen früher gebessert. Es ist ganz in der Ordnung, wenn Wollmann verlangt, der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler aus sich selbst finden können. Dadurch werde der Schüler an die Kunst des Beobachtens gewöhnt, zum Nachdenken angeregt, er lerne schauen und warum? und wozu? fragen. Alles dies ist nur zu billigen. Für die höhere Schule ist jedoch wohl die Zeit vorüber, in der

man sich ganz ohne oder nur mit einem ganz geringen Mafse Grammatik behelfen zu können meinte. Man kann dabei doch die Klippen, welche vielfach drohen, vermeiden. Schon der in die Sexta eintretende Knabe mufs sich unzweifelhaft eine kleine Summe grammatischer Kenntnisse angeeignet haben. Die Erfahrung ist nicht selten gemacht worden, dafs die aus der Volksschule übergetretenen Schüler eine gewisse Schwierigkeit gehabt haben, mitzukommen, weil sie manche grammatischen Dinge nicht kannten. Das läfst sich ja wohl bald nachholen, aber doch macht es nicht selten keine geringe Mühe. Übrigens tritt für eine möglichste Vereinfachung der Satzlehre auch Th. Rüsch, *Zur Satzlehre*, ein, Gm. Jahrg. 21, S. 81 ff. Er will die Satzlehre nicht auf die Anordnung nach Wortarten und die Flexion aufbauen und von allem hemmenden Ballast befreien. Er verlangt, dafs man sie mit den stilistischen Übungen verbinden solle. Aber auch der Nebensatz sei zu Übungen heranzuziehen. — Diese Anschauungen entsprechen im ganzen den in der neueren Zeit geäufserten Wünschen.

Ein einzelner Beitrag zur Grammatik ist der Aufsatz von E. Herdin, *Würde + Infinitiv als Indicativ Futuri praeteriti gebraucht*, Zeitschrift für den deutschen Unterricht Jahrg. 17, S. 191 ff. Verf. geht davon aus, dafs die in dem Titel seiner Abhandlung genannte Form nach der landläufigen grammatischen Anschauung eine doppelte Bedeutung habe: 1. sie werde als Konditionalis verwendet und entspreche dann dem Conjunctiv praeteriti: Ich würde ihn gern wiedersehen = ich sähe ihn gern wieder. Ich würde ihn gern wiedergesehen haben = ich hätte ihn gern wiedergesehen; 2. sie stelle die konjunktivische Präteritalform dar, die mit der Präsensform werde + Infinitiv wechseln. — Verf. weist an mehreren der neueren und neuesten Prosa entnommenen Beispielen nach, dafs es noch eine von den Grammatikern nicht erwähnte Art des Gebrauchs jener Zusammenstellung gebe. Die Sätze mit würde + Infinitiv machen nach seiner Darstellung einen Teil von einer Mitteilung der Gedanken bezw. Äufserungen eines andern aus. Auf diese Bedeutung habe zuerst O. Behaghel hingewiesen und zwar in seiner 1877 erschienenen Schrift *Über die Entstehung der abhängigen Rede und die Ausbildung der Zeitfolge im Althochdeutschen* aufmerksam gemacht. Auch in seinem Buche *Der Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatz des Deutschen* (1899), habe er davon gehandelt. Von dem, was ein anderer gesagt hat, Mitteilungen machen, könne man in dreifacher Weise: als direkte Rede, als indirekte Rede und in berichtender Form. Diese letztere bestehe darin, dafs man nicht die Rede selber wiederhole, sondern in selbständigem Bericht die Tatsachen wiedergebe, die der andere zum Gegenstand seiner Äufserungen gemacht habe. Es sehe aus, als ob der Erzähler, der Bote selber die Wahrnehmungen gemacht hätte, die er tatsächlich von einem andern überkommen habe. Beispiele für diese Form der Darstellung führt Verf. aus Sudermann, Hauptmann, Ebers an. Wenn nun mit einer solchen Form, wie sie Behaghel beobachtet und geschildert

hat, ein würde + Infinitiv verbunden sei, so könne diese letztere Satzbildung schwerlich oratio obliqua sein und die anderen Sätze als Bericht aufzufassen sein. Beide Formen der Darstellung müfsten etwas Gleiches bedeuten, entweder einen Bericht oder eine oratio obliqua. Die äufsere Form würde + Infinitiv als reine Flexionsform bilde an sich kein Hindernis für die Auffassung jener Darstellungen als Bericht. Die durch Anführung von zahlreichen Beispielen interessant gemachte Beleuchtung dieser schwierigeren grammatischen Frage ist ein sehr schätzbarer Beitrag zur Entwicklung der deutschen Sprache namentlich in der neueren Zeit. Eine Art Ergänzung zu diesem Aufsatze ist die Abhandlung von Th. Matthias, *Eine junge Anwendung der Umschreibung mit würde,* Zeitschr. f. d. d. Unterricht, Jahrg. 17, 419 ff. Verf. ist mit Herdin nicht ganz einverstanden. Er erklärt, er habe die von jenem als Indikativ gefafste Form würde + Infinitiv als Konjunktiv oder Konditionalis bezeichnet. Tatsächlich sei sie der Entstehung nach ein Konditional. Seine Auffassung erkläre sich aus seinen über das Gebiet der deutschen Sprache hinausgreifenden Beobachtungen solcher Fälle. Er habe sich dafür nur ein Beispiel aus einem deutschen Schriftsteller angemerkt, dagegen zahlreiche aus deutschen Übersetzungen fremder Erzähler, Skandinavier und Franzosen, von denen die ersteren ebenso wie die von Herdin angeführten deutschen Schriftsteller immer die Franzosen studiert hätten. So kommt er denn zu dem Schlusse, dafs der neue Gebrauch der umschreibenden Form mit würde für im Verhältnis zur Vergangenheit bevorstehende Ereignisse oder doch seine Häufigkeit auf fremdem, nämlich französischem Einflusse beruhe. Eben jener französische Vorgang zwinge dazu, in dieser Umschreibung einen Konditional zu sehen. Die Frage, ob die der fremden nachgebildete Ausdrucksweise Duldung und Anerkennung verdiene, glaubt er rückhaltlos bejahen zu müssen; denn einerseits bewahre dieselbe die sprachliche Darstellung vor der Wiederholung einförmiger Formeln (usw. „dachte", „sagte" und ähnlicher), anderseits zeige auch das von ihm beobachtete deutsche Beispiel (welches übrigens aus Storm entnommen ist) nicht blofs, dafs ein gewisses Bedürfnis nach einer besonderen Form fühlbar wurde, in der sie fremde Gedanken und Vorstellungen typisch wiedergeben konnte, sondern auch, dafs unsere Sprache schon durch ihren eigenen Geist auf den Weg gewiesen worden sei, den sie unter fremder Anregung nur beschleunigter gegangen sei.

G. Schuberth, *Einheitliche Lehre vom Gebrauch der Satzkerbe,* geht davon aus, dafs er über die Interpunktion noch kein einheitliches Regelwerk finde, wenn auch bereits viel darüber geschrieben sei. Das Wort Komma erscheint ihm unbequem, weil man über seine Pluralform uneinig sei und weil sich kein Verbum davon ableiten lasse. Von Kerbe dagegen könne man einkerben und Einkerbung bilden. Das Semikolon will er mit Hauptkerbe bezeichnet wissen, für Doppelpunkt oder Kolon schlägt er Tor vor. Es ist sehr die Frage, ob sich diese Benennungen einbürgern werden. Für den Gebrauch der „Satzkerbe" innerhalb des

Satzes stellt er 10 Grundsätze auf; er geht davon aus, dafs eine Einkerbung im Satze das Zeichen einer logischen Wahrheit ist, oder, anders gesagt: dafs der Satz statt eines einzigen Gedankens mehrere selbständige enthält. Überall da, wo ein Gedanke an sich zum Ausdruck komme oder als ein Stück des ganzen Satzgedankens angesehen werde, müsse ein Zeichen gesetzt werden. So werde auch ein in die Mitte des Satzes eingeschobenes Glied, welches für sich einen Gedanken darstelle, durch eine doppelte Kerbe abgetrennt. Ein in der Mitte des Satzes an einen gleichartigen Satzteil in der Weise angefügter Satzteil, dafs er, ebenso wie jener, mit den übrigen Gliedern des Satzes einen eigenen Gedanken darstellt, soll nur von dem gleichartigen Satzteil durch Kerbe abgetrennt werden. Ein von den übrigen Gliedern des Satzes durch Kerbe abgetrenntes Glied, welches sich an einen nachfolgenden vollständigen oder verkürzten Nebensatz logisch eng anschliefst, soll in diesen hineingezogen werden. Durch die Kerbe werde nur eine solche Redepause bezeichnet, aus der man die logische Selbständigkeit des vorausgehenden oder nachfolgenden Satzteiles erkennen solle, und umgekehrt werde die Einkerbung in zweifelhaften Fällen durch eine Redepause entschieden. — Eine beträchtliche Anzahl von Beispielen erläutert die vom Verf. aufgestellten Regeln. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs die Kerbe zu stehen habe: 1. zwischen dem übergeordneten und dem untergeordneten Satze, 2. zwischen dem übergeordneten Satze und der logisch selbständigen Infinitiv-Konstruktion, 3. zwischen dem übergeordneten Satze und dem verkürzten untergeordneten Satze, demnach auch vor und hinter der Anrede, dem Empfindungswort, der Apposition zu dem einzelnen Satzglied, und der Apposition zum ganzen Satz, auch bei organischem Zusammenhang, 4. vor einer logisch selbständigen Hinzufügung zu einem gleichartigen Satz oder Satzteil. — Er fügt aber auch, was die Sache erleichtert und klarer macht, hinzu, wann die Kerbe nicht zu stehen habe, nämlich 1. zwischen gleichartigen Satzgliedern, Satzteilen und Sätzen, wenn sie eine logische Einheit bilden, 2. vor und hinter solchen Satzteilen, welche logisch unselbständig sind, auch wenn sie dem Satzbau nach als selbständig erscheinen, 3. zwischen Artikel und Attribut, zwischen Attribut und Substantiv, zwischen Hilfsverb und Partizip, und von der unbetonten von seinem Verb getrennten Präposition, 4. hinter einem durch die Kerbe abgetrennten Satzglied, welches sich an einen nachfolgenden oder verkürzten Nebensatz logisch eng anschliefst. — Wir mufsten diese vom Verf. aufgestellten wichtigsten Grundsätze angeben, um zu zeigen, was er beabsichtigt. Er will den Weg zeigen, der ihm allein zur vollen Klarheit und prinzipiellen Einheitlichkeit auf dem Gebiete der Zeichensetzung zu führen scheint. Er will eine streng verstandesmäfsige Unterscheidung durchführen um dadurch aller kleinlichen Rücksichtnahme und Willkür ein Ende zu machen. Diese Art der Zeichensetzung könne leicht von jedem begriffen werden, ja sie decke sich meistens sogar mit dem blofsen Sprachgefühl. Auch dies werden wir ihm zugestehen, dafs seine die Zeichensetzung betreffen-

den Vorschläge eine stete Anregung zum Denken geben und die geschriebene Rede der gesprochenen an Deutlichkeit möglichst nahe bringen. Seiner Ansicht nach würde die allgemeine Einführung dieser Art Zeichensetzung einen ansehnlichen Fortschritt zum Besseren und Leichteren bedeuten. Allerdings müfsten die aufgestellten Regeln eine allgemeinere Annahme finden, sonst seien sie in der Schule nicht verwendbar. Im Falle der Annahme könne man vielleicht künftighin sogar zu einer für alle Sprachen, einschliefslich der des Altertums, einheitlichen Zeichensetzung kommen. — Auch darin geben wir dem Verf. recht, wenn er (S. 3) meint, dafs die Lehre von den übrigen Satzzeichen verhältnismäfsig einfach sei.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

Aus dem Berichtsjahr liegt uns eine ganze Anzahl von Lehrbüchern und Hilfsmitteln für den grammatischen Unterricht in der Schule vor, die wir unserer Gewohnheit gemäfs nach der Buchstabenfolge betrachten wollen. Unter ihnen finden sich manche durch den Gebrauch längst bewährte; auch diese bringen wir zur Sprache.

F. Bauer, *Grundzüge der Neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete.* 24. (der neuen Folge 7.) Auflage bearbeitet von K. Duden. Das Werk ist für jede Art von höheren Schulen wohl geeignet. Es soll in erster Linie richtig deutsch reden und schreiben lehren, sodann von dem Organismus der Sprache, von ihrem inneren Leben und Weben ein deutliches Bild geben, vor allem aber (nach den Absichten des verewigten Bauer) die Ergebnisse der historischen Schule in einer dem Bedürfnis und der Fassungskraft der Jugend angemessenen Form der Schule und dem Leben zugänglich machen. Gerade dieser letzte Zweck kennzeichnet die Eigenart des vortrefflichen Buches. Der Herausgeber hat bei seiner Bearbeitung gebührende Rücksicht darauf genommen, dafs das Werk auch in Realgymnasien und Lehrerseminarien gebraucht wird. Der Abschnitt über die Rechtschreibung, welcher den Schlufs bildet, ist auch als besonderes Heft erschienen. Er enthält auch ein Wörterverzeichnis, welches solche Worte bringt, deren Schreibung irgend welche Schwierigkeit verursacht. — Ganz besonders möchten wir das Werk dem weiteren Kreise der Gebildeten empfehlen, die den Wunsch haben, sich eine eingehendere und gründliche Kenntnis von ihrer Muttersprache anzueignen.

M. Boeck und C. Schaefer, *Übungsbuch zur deutschen Sprachlehre,* zweiter Teil, bearbeitet von H. Schulze, umfafst den Lehrstoff für das 4., 5. und 6. Schuljahr. Im ersten Abschnitt wird das Wichtigste aus der Orthographie geboten. Daran schliefst sich die Betrachtung der Wortklassen, zunächst ohne Rücksicht auf ihre Stellung und Verwendung im Satze. Überall ist für reichlichen Übungsstoff gesorgt, der die Schüler

zu eigenem Nachdenken und Urteilen nötigt. Den Abschluſs dieses Abschnittes macht ein „Beispiel, in welcher Weise die Behandlung der Wortbildung an die Besprechung eines Lesestückes angeschlossen werden kann“. Betrachtet wird hier das Wort „tragen“ mit seinen verschiedenen Ableitungen und Bedeutungen, was für den Schüler recht lehrreich ist. Angeschlossen hat sich Verf. dabei an Otto, *Anleitung, das Lesebuch usw. zu behandeln.* Im 5. Schuljahr tritt nun die Satzlehre ein, und zwar werden der einfache und der erweiterte einfache Satz behandelt nach ihren Teilen und Bestimmungen. Das 6. Schuljahr bleibt für den zusammengesetzten Satz vorbehalten. Das Satzgefüge wird in seinen einzelnen Teilen und Erscheinungen als ein Ausbau der Satzteile aufgefaſst. Davon erhält der Schüler durch die gut gewählten Beispiele ein ganz anschauliches Bild. Auch der elliptische und der mehrfach zusammengesetzte Satz werden berücksichtigt. Den Schluſs bilden eine Betrachtung der Periode, eine Anzahl von Aufgaben zur Unterscheidung der Nebensätze verschiedener Grade und das Wichtigste aus der Interpunktionslehre. — Den ersten Teil des Buches haben wir nicht zu Gesicht bekommen. Nach dem vorliegenden zweiten läſst sich gewiſs recht gut Grammatik lehren und lernen.

C. Bräuning, *Die Schwankungen und Schwierigkeiten in der deutschen Grammatik,* zusammengestellt für den Unterricht in den mittleren Klassen höherer Schulen (Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums in Meldorf). Verf. hat bei seiner Arbeit zwei Gesichtspunkte ins Auge gefaſst: es galt „erstens festzustellen, was Schwierigkeiten verursacht oder mit anderen Worten, wogegen Fehler gemacht zu werden pflegen, und zweitens, was sprachlich unrichtig, was erlaubt ist“. Den Stoff hat er vorwiegend aus seiner eigenen Erfahrung und seinen Beobachtungen entnommen, daraus folgt, daſs überall die Praxis den Ausschlag gibt. Daher erscheint uns denn das kleine Heft gerade für die Schüler recht geeignet. Sie werden aus der praktischen Zusammenstellung leicht entnehmen können, was sie brauchen und was sie meiden müssen. Die Hauptabschnitte tragen die Überschriften: Zur Lautlehre, zur Formenlehre, zur Wortbildung, zur Syntax. Damit ist die ganze Grammatik umfaſst. Doch aus dem Gesagten gewinnt man vielleicht noch nicht ein Bild von dem, was das Büchlein bietet. Versuchen wir es, dies an einem Beispiele darzutun. So wird in dem 4. Abschnitt zur Syntax (Das Dativ- und Accusativ-Objekt) S. 22 gezeigt, wie sich die Verben „nachahmen“, „bezahlen“ u. a. in ihrem Gebrauch mit dem Accusativ und mit dem Dativ unterscheiden. Die Darstellung ist knapp und kurz und gerade deshalb so recht eindringlich. — H. Elfs, *Deutsche Sprachlehre. Ein Wiederholungsbuch für höhere Lehranstalten.* Verf. „sucht den sprachlichen Unterrichtsstoff der Unter- und Mittelklassen einer höheren Schule in möglichster Beschränkung aber übersichtlich zusammenzufassen“. Die Beispiele hat er überall da fortgelassen, wo sie sich von selbst ergeben. Der Lehrstoff ist auf die einzelnen Klassen von Sexta bis Tertia verteilt. Auch die Zeichensetzung,

die Wortbildung, die Stilistik und Verslehre sind insoweit berücksichtigt, als sie in die hier in Rede stehenden Klassen hineingehören. Das Büchelchen scheint uns bei der Kürze seiner Fassung und der Klarheit seiner Darstellung recht empfehlenswert. Hervorgegangen ist es aus einem vom Verf. für eine deutsche Fachkonferenz erstatteten Berichte. Man merkt ihm an, dafs es auf Erfahrung beruht und auf einer genauen Beobachtung des tatsächlichen Bedürfnisses. — Ch. Franke, *Schwierigkeiten und Schwankungen des deutschen Sprachgebrauchs.* Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf der Oberstufe gehobener Bürgerschulen, an Fortbildungsschulen und Fachschulen. — Der im Titel angegebenen Absicht entsprechend, will Verf. denen, die im Begriff sind, sich einem praktischen Berufe zuzuwenden oder die in einer Fachschule bereits in der Vorbildung zu einem solchen begriffen sind, vor allen Dingen Aufklärung und Belehrung über die häufig vorkommenden Sprachsünden geben, deren sich so viele schuldig machen. In den Belehrungs- und Übungsbeispielen nimmt er, dem Zwecke seines Büchleins entsprechend, ganz besonders Rücksicht auf die verschiedenartigen Vorkommnisse des bürgerlichen und geschäftlichen Lebens. Soweit wie möglich enthält er sich der Fremdwörter; soweit sie jedoch im Erwerbsleben gebräuchlich sind, konnten sie nicht gut entbehrt werden. Formenlehre und Syntax werden behandelt. Den Regeln folgen Stücke zu schriftlichen und mündlichen Übungen, in denen häufig die Endungen fehlen und durch den Schüler ergänzt werden sollen. In den grammatischen Bezeichnungen bedient sich Verf. durchaus deutscher Ausdrücke; er fügt nur in Klammern die sonst gebrauchten fremden Ausdrücke hinzu (so z. B. heifst es Wesfall, Wemfall, Wenfall). Für die Zwecke, für welche der Verf. es bestimmt hat, erscheint das Heftchen ganz wohl geeignet.

K. A. Gutmann und G. N. Marschall, *Grundrifs der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre für höhere Lehranstalten,* bereits in 7. Auflage erschienen, ist in dieser hauptsächlich der neuen Rechtschreibung angepafst. In zwei Hauptabschnitten behandeln die Verff. die Wort- und Satzlehre. Die Darstellung ist eine recht gründliche und eingehende, gründlich auch insofern, als auf die Abstammung der Worte vielfach Rücksicht genommen und somit dem Schüler ein Einblick in die geschichtliche Entwicklung der Sprache gegeben ist. Auch die grammatischen Ausdrücke werden unter Hinweis auf die altsprachlichen Worte, von denen sie abgeleitet sind, erklärt (s. S. 35 Conjugation durch conjugare). In der Satzlehre wird das verbum finitum als Träger des Gedankens angegeben. Nach unserem Geschmacke wird in dem sonst gewifs recht brauchbaren und nützlichen Buche etwas zu viel gegeben. Denken wir es uns als Schulbuch: alles, was es bringt, kann doch nicht gut gelernt werden. Vieles kann der Lehrer gelegentlich sagen, es braucht nicht im Buche zu stehen. Doch die Ansichten darüber, wie viel gegeben werden soll, sind verschieden und müssen verschieden sein. Ein Anhang handelt von der Rechtschreibung, deren wichtigste Regeln angegeben werden, von

der Interpunktion und den landläufigsten Abkürzungen (Abbreviaturen). Ganz besonders empfehlenswert erscheint uns das Buch zur Selbstbelehrung. — R. Hecker, *Wortlehre in übersichtlicher Darstellung.* Ein Hilfsbüchlein für den praktischen Schulgebrauch in Volksschulen, Mittelschulen und höheren Lehranstalten, wie für die Hand des Lehrers, will „die wichtigsten Grundstoffe des grammatikalischen Unterrichts in einer übersichtlichen, methodisch gegliederten Form in engster Anlehnung an den Lesebuchinhalt“ geben. So werden denn in kurzer übersichtlicher Weise zunächst Laut- und Wortbildungslehre und sodann die Wortlehre behandelt. Wir haben hier eine Grammatik in den Grundzügen vor uns. die dem Bedürfnis der ersten Schulzeit entgegenkommt. An Übungsstoff fehlt es nicht, und zwar an solchem, der für den Anfangsschüler geeignet ist, weil er in seinem Gesichtskreis liegt und auch in dem von ihm benutzten Lesebuche vorhanden ist. Besonders eingehend sind die Verhältniswörter behandelt und zwar das mit Recht, weil sie in der Tat den Schülern nicht geringe Schwierigkeiten machen. Wie oft mufs man da einem falschen Gebrauch steuern! — H. Heidelberg, *Elementargrammatik der deutschen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten,* 10. verbesserte Auflage besorgt von C. Wagener, auch in der neuen Rechtschreibung. Dieses Hilfsmittel für den grammatischen und Rechtschreibeunterricht ist von früher her bereits vorteilhaft bekannt. Hervorheben möchten wir an demselben ganz besonders die Übersichtlichkeit und Klarheit. Die Scheidung in die beiden Teile Formenlehre und Satzlehre schliefst nicht aus, dafs in dem zweiten Abschnitte auch auf die Formen gebührende Rücksicht genommen wird. Eine Frage ist es uns, ob eine solche Aufführung der Arten der Nebensätze, wie sie Verf. gibt, erforderlich war. Übrigens steht auch er in der Satzlehre auf dem Standpunkt von F. Kern. Ein Anhang handelt von der Zeichensetzung und bringt zum Schlusse ein ziemlich ausgiebiges orthographisches Wörterverzeichnis. — K. Hoffmann, *Deutsche Sprachlehre. Ein methodischer Leitfaden für Mittelschulen und höhere Lehranstalten,* 3. durchgesehene und verbesserte Auflage, zeigt eine ganz andere Anordnung. Hier geht die Satzlehre voran, und zwar entwickelt Verf. dieselbe vom einfachen Satze bis zur Periode. Überall geht er von dem Beispiel aus, erst dann gibt er die Regel an. Besondere Sorgfalt verwendet Verf. auf die Darstellung und Erklärung der Satzgefüge. So wird z. B. klar gezeigt, inwiefern man einen Satz Subjekt-Satz oder Objekt-Satz nennen kann. Die Zahl der Beispiele und Übungsstücke, an denen der Schüler das Gelernte üben kann, ist grofs. Die Wortlehre geht sodann von dem den Schülern bereits bekannten Satze aus und zergliedert ihn nach seinen einzelnen Wörtern, die nach ihren Lauten und nach ihrer Biegung betrachtet werden. Die Flexion der Wörter wird an dem Satze gezeigt und erläutert, wodurch dem Schüler Satz- und Wortverständnis erleichtert wird; und wenn auch nicht immer an Sätzen, so doch an Wortverbindungen. Auch die Wortbildungslehre kommt zu ihrem Rechte. Hier wie auch sonst leitet Verf.

den Schüler zur Selbsttätigkeit an: er selber soll die Bildungen der Wörter vornehmen. Damit verweist er ihn zugleich auf sein eigenes Sprachgefühl. Die Inanspruchnahme desselben wird ja, wie wir oben bereits sahen, mit Recht sehr empfohlen; dies kann allerdings nicht bis zu dem Grade geschehen, dafs man die grammatische Seite vernachlässigt. Im Anhang finden wir das Wesentlichste aus der Rechtschreibung, von der Silbentrennung, über die Schreibung der Fremdwörter und dann ein Wörterverzeichnis, allerdings von nur geringem Umfange, nur die wichtigsten Wörter enthaltend. Noch sei schliefslich erwähnt, dafs die Beispiele soweit wie möglich aus klassischen Dichtungen entnommen sind, die der Schüler vielfach bereits kennt (so aus Schillerschen Gedichten u. a.). — F. Hofmann, *Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht*, zugleich 3. Auflage der Grundzüge der deutschen Grammatik von F. Wüseke (die wir in diesen Berichten früher bereits behandelt haben). Die zu ihrer Zeit (1892) mit Beifall aufgenommene Deutsche Grammatik von Wüseke bildet in dem vorliegenden kleinen Handbuch die Pensen der unteren Klassen, das von uns ebenfalls früher schon erwähnte Hilfsbüchlein des jetzigen Herausgebers (als Programmabhandlung erschienen, Ostern 1901), das Pensum für die mittleren Klassen bis U II. Der Lehrstoff ist für die einzelnen Klassen geordnet. Die beiden bezeichneten Hauptteile sind auch dadurch als solche gekennzeichnet, dafs sie eine gesonderte Seitenzählung haben. Über den 2. Teil, das ursprüngliche Hilfsbüchlein des Verf.s, haben wir uns früher bereits geäufsert. Es enthält auch den literargeschichtlichen Stoff für die einzelnen Klassen in kurzer Fassung, das Wesentlichste aus der Metrik und Poëtik, einiges aus der Stilistik, d. h. die Angabe der wichtigsten sprachlichen Figuren, und ganz am Schlusse eine sehr praktische tabellarische Übersicht über wichtige Wörter und Redensarten, die in Bezug auf Grofs- oder Kleinschreibung, Schreibung in einem oder mehreren Wörtern Schwierigkeiten bereiten. In dieser Anordnung neben einander gestellt fanden wir den Rechtschreibungs-Stoff, der den Schülern mehrfach Schwierigkeiten bereitet, bisher noch nicht. Wir halten dies für einen sehr glücklichen Gedanken. — Alles in allem kann man das kleine Handbuch nur empfehlen. — J. Kehrein, *Kleine deutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten*, nach dem Tode des Verf.s neu bearbeitet von V. Kehrein, 6. umgearbeitete Auflage. Das bekannte Buch erscheint wie so viele andere Hilfsmittel für die Schule hier in der neuesten Rechtschreibung, sonst, so weit wir sehen, unverändert. Mit der Lautlehre, die den Anfang bildet, sind gleich die Regeln für die Rechtschreibung verbunden. In der Wortlehre sind eigenartig die Grundregeln in Versehen gebracht, wie man es in der lateinischen Grammatik gewohnt ist, auf Grund der Bedeutung, auch für Verschiedenheit der Bedeutungen, auch nach der Bildungsweise der Hauptwörter werden für das Geschlecht Reimregeln gegeben. In der Satzlehre, welche ziemlich ausführlich behandelt wird, steht Verf. nicht auf dem Standpunkte von F. Kern. Auch Satzverbindungen und Satzgefüge finden

eine eingehende Würdigung, desgleichen die Zeitenfolge und Wort- und Satzstellung. Die Auffindung des Gesuchten erleichtert ein grammatisch-orthographisches Register. — O. Lange, *Kleine deutsche Sprachlehre.* 49. Auflage, durchgesehen von L. Berthold, bietet auf 40 Seiten eine kurze Zusammenstellung des Wichtigsten aus allen Gebieten der Grammatik für den Schüler, sagen wir der unteren Klassen. Die Regeln über die Rechtschreibung sind nicht behandelt, weil das amtlich herausgegebene Heft in allen Schulen im Gebrauch ist. — O. Lehmann und K Dorenwell, *Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen.* In 4 Heften. 4. (Schlufs) Heft: Tertia. 2. verbesserte Auflage, umgearbeitet nach den neuesten Lehrplänen. „Besonders eingegangen sind wir auf solche sprachliche Erscheinungen, die leicht zu Irrtum oder Unsicherheit Anlafs geben; auf Fälle schwankenden Sprachgebrauchs, auf schon eingewurzelte oder erst neuerdings sich festsetzende Sprachfehler, auf mifsverstandene oder unverstandene Reste eines älteren Sprachstandes", sagen die Verff. im Vorwort. Diesen Standpunkt kann man nur gutheifsen. Von ihm aus ist eine Belebung und Befestigung des Sprachgefühls zu erreichen. Zusammengefafst ist hier alles das, was aus den einzelnen Abschnitten der Grammatik in die Tertia hineingehört. Besonders aufmerksam machen möchten wir auf die §§ 64—71. Zusammenfassendes und Ergänzendes aus der Moduslehre. Das berührt sich vielfach mit dem, was in den Tertien in der lateinischen Syntax getrieben wird. Wenn der Anhang die wichtigsten Punkte aus der Lautverschiebung bringt, die ja auf dieser Stufe noch nicht getrieben wird, so ist das eine Art von Ergänzung zu der in der Lautlehre anzustellenden Betrachtung, dafs nicht allein die Vokale, sondern auch die Konsonanten im Laufe der Zeit gewisse Veränderungen durchgemacht haben. — O. Lyon und P. Polack, *Handbuch der deutschen Sprache für Präparandenanstalten und Seminare. Mit Übungsaufgaben.* In sieben Auflagen war das Handbuch für die höheren Schulen bestimmt und hatte sich in ihnen bewährt. Hier liegt eine neue Bearbeitung für Lehrerbildungsanstalten vor, auf dem Grunde der neuen „Bestimmungen vom 1. Juli 1901 betreffend das Präparanden- und Seminarwesen". Die Herausgeber bieten den gesamten Stoff der deutschen Sprachlehre für diese Art von Lehranstalten. Sie wollen das Buch aber auch als einen Begleiter des jungen Lehrers in sein Amt angesehen wissen. Das übersichtlich aufgebaute und klar gefafste Buch führt den Präparanden und Seminaristen durch das ganze Gebiet der Grammatik und zwar entsprechend den in jenen Bildungsanstalten geltenden Forderungen. Überall sind reichlich Übungsbeispiele vorhanden. Auch die wichtigsten deutschen Mundarten werden betrachtet und in ihrer Eigenart und ihrem Unterschiede von der hochdeutschen Schriftsprache gekennzeichnet. Dabei ist auch die geschichtliche Entwicklung berücksichtigt, wie denn der Schlufsabschnitt (S. 287 ff.) auch eine Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache gibt. Wir haben ein reichhaltiges, gründliches und übersichtlich geordnetes Werk

vor uns, welches seinen Zweck in den Anstalten, für die es bestimmt ist, unseres Erachtens sehr gut erfüllen wird. Auch als Nachschlagebuch ist es gut zu verwerten. — Das soeben besprochene *Handbuch der deutschen Sprache* von O. Lyon liegt uns auch in der für höhere Schulen bestimmten Ausgabe (D) vor, für preufsische höhere Schulen eingerichtet von W. Scheel. Es umfafst den sprachlichen Stoff für den deutschen Unterricht in den Klassen VI bis O III und ist ein Auszug aus der gröfseren Ausgabe des Handbuchs desselben Verf.s, welches für die Hand des Lehrers berechnet ist. Der Bearbeiter hat besonderen Wert auf die Beziehung zum lateinischen und fremdsprachlichen Unterricht gelegt. Aus diesem Grunde ist das Pensum für VI etwas umfangreicher geworden; Verf. wollte den Schüler dieser Klasse zu einem zusammenfassenden Verständnis und zu einem Überblick über die Formen führen, damit er den Formen der ersten Fremdsprache nicht gar zu unselbständig gegenüber steht. Das Buch richtet sich genau nach den Angaben der Lehrpläne von 1901. Wir sind überzeugt, dafs es seinen Zweck sehr gut erfüllen wird, namentlich auch deshalb, weil es einen recht reichlich bemessenen Übungsstoff enthält, der immer wieder in den praktischen Gebrauch der Sprache hineinführt. Von demselben Buche, dessen Grundzüge wir soeben gekennzeichnet haben, ist auch schon eine 2. verbesserte Auflage erschienen und zwar in der neuen Rechtschreibung, sonst im wesentlichen mit der ersten übereinstimmend. — G. N. Marschall und K. A. Gutmann, *Deutsches Sprachbuch (Sprach- und Rechtschreiblehre)*. I. Abteilung. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten und für Fortbildungsschulen, 9., nach der amtlich vorgeschriebenen Schreibweise bearbeitete Auflage. II. Abteilung. Für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 8., nach der amtlich vorgeschriebenen Schreibweise bearbeitete Auflage. — Die Verff. gehen von der Satzlehre aus und bringen mit dieser dann die Laut- und Flexionslehre in Verbindung. Dies ist ein nicht selten eingeschlagener Weg. Eine Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen ist nicht angegeben; sie ergibt sich aber ungefähr. Die Zahl der Beispiele ist sehr grofs. Alle grammatischen und sonstigen Ausdrücke, die nicht sogleich verständlich sind, werden erklärt und nach ihrer Ableitung angegeben. Die Anordnung des Stoffes ist in beiden Teilen dieselbe, die Behandlung natürlich nach den Klassenstufen, für die sie bestimmt ist, verschieden. Auch auf die geschichtliche Entwicklung der Sprache ist Rücksicht genommen, was natürlich im ersten Teile nur in wenigen Grundzügen geschehen konnte. Eine sehr ausgiebige Behandlung erfährt im 2. Teile die Wortbildungslehre. Man tut sehr recht daran, sie zu pflegen, da eine Einsicht in dieselbe das sprachliche Verständnis im allgemeinen und das Sprachgefühl entwickeln und beleben hilft. Mit der Wortbildung verbunden ist eine Betrachtung der Wortbedeutung, einiges aus der Synonymik und Homonymik, dann auch etwas von den Wörtern mit verschiedener Bedeutung. So ist denn der Inhalt des Buches sehr reichhaltig — dafs auch die Rechtschreibung ge-

Digitized by Google

bührend berücksichtigt ist, besagt bereits der Titel — und der Schüler kann aus demselben für seine sprachliche Entwicklung viel Nutzen ziehen. Die Übersichtstabelle der Konjugationsformen ist übrigens hier nicht im Werke selbst gegeben, sondern in den Anhang (von Teil I) verwiesen. Hier finden sich auch einige häufig vorkommende Abkürzungen. — A. Matthias, *Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten*, ist bereits in 4. durchgesehener Auflage erschienen (nach der neuen Bearbeitung der Regeln für die deutsche Rechtschreibung). Das den Stoff übersichtlich und klar enthaltende Buch, welches sich längst als treffliches Hilfsmittel eingebürgert hat, ist früher bereits von uns gewürdigt worden. Den reichlich gebotenen Übungsstoff will Verf. zu mündlicher Wechselarbeit zwischen Lehrer und Schüler benutzt wissen. Es ist nicht so gedacht, dafs immer der ganze Stoff durchgearbeitet werden soll, sondern dies kann auch mit einer sich nach dem Bedürfnis richtenden Auswahl geschehen. Wort- und Satzlehre sind, wie auch in einigen der vorhin betrachteten Hilfsbücher, nicht geschieden, das Wort in seiner formalen Eigenart wird im Satze betrachtet. Das Buch ist in keiner Weise systematisch angelegt. Bisweilen wird vom Beispiel, bisweilen von der Regel ausgegangen. Das Hilfsbuch erweist sich als ein überaus praktischer Führer durch das in den unteren Klassen zu durchwandernde Gebiet der deutschen Grammatik. Die Führung erfolgt in einer den Schüler sehr anregenden Art. Alles ist darauf berechnet, die Schüler zu einem richtigen mündlichen Gebrauch ihrer Muttersprache zu bringen, was ja dann naturgemäfs seine Wirkung auf die schriftliche Darstellung nicht verfehlt. — O. Mensing, *Deutsche Grammatik für höhere Schulen*, ist auf Grund der Verhandlungen der 8. Direktoren-Versammlung in Schleswig-Holstein über die Gestaltung des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache entstanden, welche den Leitsatz angenommen hatte: „Ein auf wissenschaftlicher Grundlage beruhender Leitfaden, der auf die praktischen Bedürfnisse Rücksicht nimmt, mufs sich in den Händen der Schüler befinden.“ Auch hier finden wir keine systematische Darstellung, sondern das Buch behandelt in Kürze die wichtigsten dem Deutschen eigentümlichen Gesetze. Verf. beschränkt sich durchweg auf das Notwendigste. Die Beispiele sind passend gewählt und nach ihrer Zahl zur Erhärtung der grammatischen Gesetze durchaus ausreichend. Auf ähnliche Erscheinungen in der griechischen und lateinischen Grammatik, die der Schüler ja schon sehr wohl versteht, wird aufmerksam gemacht (so bei der Vorsatzsilbe Un — auf das lateinische in — und das griechische α privativum). Dies dient sehr der Veranschaulichung und Befestigung. Die am Rande befindlichen Zahlen geben die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen an, an welche allerdings der Verf. den Lehrer nicht gebunden wissen will. Seltenere Wortformen werden, wo nötig, erklärt. Den vom Verf. einstweilen noch zurückgestellten Anhang (über die Hauptabweichungen des Mittelhochdeutschen vom Neuhochdeutschen und einiges über die Entwicklung der

deutschen Sprache) würden wir für eine sehr willkommene Ergänzung des Leitfadens halten. — J. Meyer, *Deutsches Sprachbuch. Für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen*, Ausgabe A in einem Hefte. 13. bis 15. verbesserte Auflage. Wir haben auf dieses in erster Linie nicht für höhere Lehranstalten bestimmte sehr praktische Buch schon früher wiederholt hingewiesen und es empfohlen. Von dem Grundsatz ausgehend, dafs man immer an die Sprachfähigkeit und Sprachgewohnheit des Schülers anknüpfen müsse, wenn man bei dem Unterricht greifbare Ergebnisse erreichen wolle, hat Verf. besonders auf diejenigen Fälle sein Augenmerk gerichtet, die den Schülern beim mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache Schwierigkeiten bereiten. So umfafst denn auch ein Abschnitt „Schwierigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauchs". Derselbe ist nach den Wortklassen geordnet und behandelt dann das Satzgefüge. Der Übungsstoff ist reichlich bemessen und auch in den einzelnen Sätzen von Interesse. Praktisch ist die Zusammenstellung einer Anzahl gebräuchlicher Lehnwörter. Sicher ist das Buch sehr geeignet, seinen Zweck zu erfüllen. Dafs es sich eingebürgert hat, dafür spricht schon die ziemlich beträchtliche Zahl der Auflagen. — Auf die von uns bereits im Vorjahr erwähnte *Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen*, aus den Lehrplänen des Königl. Comenius-Gymnasiums zu Lissa herausgegeben von v. Sanden, weisen wir noch einmal hin. Gesagt wurde bereits, dafs das praktische Heftchen in 2. Auflage erschienen ist. Wir dürfen hier wohl auch auf unsere ZG. 1903 erschienene Anzeige des Heftes verweisen, in der wir uns eingehender über dasselbe geäufsert haben. — H. Schelle, *Grammatik der deutschen Sprache für Ausländer*, verfolgt ganz andere Zwecke wie die bisher von uns genannten Unterrichtsmittel. Jede für Inländer bestimmte Grammatik kann an das anknüpfen, was der Schüler, oder sagen wir besser der Lernende, bereits mitbringt, und dies ist selbst bei einem Anfänger doch nicht allzu wenig, da er ja die Sprache von Jugend auf praktisch handhabt. Hier gilt es aber, den mit der Sprache noch gar nicht Vertrauten in dieselbe einzuführen und mit ihr vertraut zu machen. Da wird dann wohl die Grammatik etwa das Bild einer lateinischen oder überhaupt einer fremdsprachlichen zeigen, und das tut sie denn auch. Sie beginnt mit der Lautlehre, die hier auch die Buchstabenformen mit umfafst und die Aussprache der einzelnen Laute genau angibt, damit hier nicht Mifsgriffe vorkommen. Ebenso finden wir es natürlich, dafs sich weiterhin daran Leseübungen anschliefsen, die die gedruckten und geschriebenen Buchstaben umfassen. Abgesehen davon gibt es noch eine ganze Anzahl anderer Punkte, die in einer nicht für Deutsche bestimmten Grammatik beachtet werden müssen. Soweit wir einen Einblick in das Buch genommen und dies danach beurteilen können, ist Verf. seiner Aufgabe mit Geschick gerecht geworden. Trotzdem wird sicherlich die Erlernung der deutschen Sprache für einen Ausländer selbst an der Hand eines solchen brauchbaren Hilfsmittels mit mancherlei Schwierigkeiten verbunden sein. Läfst sich doch nicht in jedem Falle

ermessen, worin der Ausländer Schwierigkeiten finden wird. Eine recht brauchbare Zugabe sind die am Schlusse hinzugefügten „Leseproben in Prosa und Poesie“. Besonders von Wichtigkeit wird es sein, dafs der nach diesem Buche deutsch lernende Ausländer sich auch mündlich der deutschen Sprache so viel wie möglich bedient. Auch hierzu wird ihm das Buch von Schelle bei der beträchtlichen Zahl gut gewählter Beispiele Gelegenheit bieten. — In neuer, jetzt 22. Auflage erschien ein in früheren Jahrzehnten viel und gern benutztes Hilfsmittel W. Schwartz, *Leitfaden für den deutschen Unterricht auf höheren Lehranstalten,* nach den neuen Regeln der deutschen Rechtschreibung bearbeitet von B. Freier. Der Verf. sah den Hauptnutzen eines Leitfadens für den deutschen Unterricht zunächst darin, dafs eine übereinstimmende Entwicklung der Lehre vom Satzbau in allen sprachlichen Stunden zur Anwendung kommen kann. Daher mufs die Grundlage nach seiner Ansicht einen mehr allgemeinen Charakter haben. So versucht sich denn dies Lehrbuch in der geschilderten Art dem sprachlichen Unterricht überhaupt anzupassen. Im Vorwort werden Vorschläge in betreff der Verteilung des Lehrstoffes gemacht, die sich an die amtlichen neuesten Lehrpläne anschliefsen. Das Heft enthält alles, was überhaupt auf dem Gebiete der deutschen Grammatik im weitesten Sinne in Betracht kommt. Wir sind überzeugt, dafs es auch in der neuen Bearbeitung seinen Platz sehr wohl ausfüllen wird. — K. Tumlirz, *Deutsche Schulgrammatik,* 4., umgearbeitete Auflage, gliedert sich in der üblichen Weise in Laut- und Schriftlehre, Formenlehre, Satzlehre, Wortbildungslehre, denen ein 5. Teil hinzugefügt ist: Die Entwicklung der deutschen Sprache (enthaltend das Wichtigste über die Abstammung des Deutschen, seine Hauptgesetze, einiges über die Fremdwörter und Lehnwörter, Rückentlehnung und Volksetymologie, lauter Gegenstände, die zur Abrundung und zum Abschlufs der Ausbildung in der Muttersprache auf den höheren Schulen notwendig sind. Aber auch der doppelte Anhang ist von grofser Wichtigkeit; der erste behandelt die Hauptpunkte aus der Stilistik und enthält eine Zusammenstellung des Wichtigsten aus der Aufsatzlehre. Der Schüler wird u. a. auf den richtigen Gebrauch der Fürwörter aufmerksam gemacht, gegen den so oft gesündigt wird (man denke nur an den so häufigen Mifsbrauch von „derselbe“), sondern er wird auch angeleitet, seinen Gedanken einen bestimmten und klaren Ausdruck zu geben. Auch das Verhältnis der Sätze zu einander, die Angemessenheit und Schönheit der Darstellung werden betrachtet, desgleichen die Arten der Aufsätze und die wichtigsten Gesetze der Gedankenordnung. Den Schlufs bildet hier ein Beispiel einer Beschreibung (Der Oberhof des Hofschulzen nach Immermann). Der 2. Anhang enthält sodann in ebenso übersichtlicher Weise die Grundzüge der deutschen Metrik. Naturgemäfs wurden die antiken Verse hier behandelt wegen ihrer doch auch im Deutschen so häufigen Anwendung, aber auch die Gesetze der deutschen Metrik finden gebührende Berücksichtigung. So bietet denn das reichhaltige Buch alles das, was bei einem

eingehenden Betriebe der deutschen Sprachlehre erforderlich ist. Wenn man einen so ausführlichen Leitfaden in den Händen des Schülers sehen will, kann es nur warm empfohlen werden. Es gibt nicht wenige, die den Gebrauch eines solchen sehr befürworten, wohl aus dem ganz richtigen Gedanken heraus, dafs der Schüler auch, abgesehen von den eigentlichen Lehrstunden, an einem solchen Buche einen guten Berater hat in zweifelhaften Fällen, die ja doch so oft vorkommen. Der Erwägung anheimgeben möchten wir es, ob sich am Schlusse die Hinzufügung eines Inhaltsverzeichnisses nach der Buchstabenfolge nicht empfehlen möchte. — Wilmanns *Deutsche Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung nach der amtlichen Festsetzung.* Erster Teil für die untersten Klassen bis Sexta, herausgegeben von H. Poppelreuter und W. Wilmanns. 11. Auflage. Zweiter Teil für die Klassen von Quinta bis Tertia, 10. durchgesehene Auflage. Auch hier haben wir ein längst bewährtes Hilfsmittel in einer neuen Bearbeitung vor uns. Nach den allernotwendigsten Vorbemerkungen wird in dem ersten Teile die Betrachtung zunächst des einfachen, sodann die des erweiterten Satzes in den Mittelpunkt gestellt, immer in Verbindung mit den Wortarten als den Teilen des Satzes. Der zweite Teil enthält sodann eine Erweiterung und Vertiefung des grammatischen Lehrstoffes entsprechend den Anforderungen der nachfolgenden Klassenstufen. Auch die Stilistik, die, wenn auch nicht theoretisch zu lehren, so doch praktisch zu behandeln ist, kommt dabei zu ihrem Rechte. Für stilistische Belehrungen, die gerade auf der Mittelstufe der Tertia wichtig sind, auf der man mit Ungewandtheit und Ungelenkigkeit der Schüler so sehr zu kämpfen hat, findet der Lehrer hier einen reichlichen und gut gesichteten Stoff. Auch Wortton und Satzton, die für die Lektüre von Bedeutung sind, finden Beachtung. Für die Tertia, die mit ihrer lateinischen Lektüre so häufig darauf führt, sind auch die wichtigsten Punkte über die indirekte Rede sehr erwünscht. Eine Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen ist nicht gegeben; sie bleibt dem Lehrer überlassen. Sie wird ja auch wohl nach dem sich geltend machenden Bedürfnis nicht immer ganz dieselbe sein, wenn auch im allgemeinen die Angaben der Lehrpläne dafür mafsgebend sind. Das Buch kann übrigens, das fügen wir noch hinzu, auch sehr wohl zur Selbstbelehrung für diejenigen dienen, welche sich in der Muttersprache befestigen und einen genaueren Einblick in ihre Gesetze gewinnen wollen.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

S. Singer, *Die deutsche Kultur im Spiegel des Bedeutungslehnwortes* (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich, Heft 7). Vortrag gehalten in der Gesellschaftssitzung vom 23. Januar 1903. Verf. geht davon aus, dafs in den Kreisen der Lexikographen über das Verhältnis der Verwandtschaft oder Entlehnung der Wörter nicht völlige Übereinstimmung herrsche. Eine zufällige Wort-Übereinstimmung sei ge-

wifs nicht ohne jeden Kausalzusammenhang, wenn sich derselbe bisweilen auch unserer Kenntnis entziehe oder doch auf einem andern Gebiete als dem der Sprachwissenschaft liege. Verf. betrachtet nun eine ganze Anzahl von Lehnwörtern darauf hin, wie sich ihre Bedeutung gestaltet hat. Viele Lehnwörter wurden mit neuem Inhalt erfüllt, den neue Anschauungen (wie z. B. das Christentum) brachten. Interessant ist hierbei die Beobachtung, dafs in verschiedenen Gegenden verschiedene Worte denselben Begriff bedeuten: so heifst es in Süddeutschland wih (Weihnacht, Weihenstephan), in Norddeutschland heilig. Erst später traten dann Ausgleiche ein. Wichtige Spuren hat das Lateinische in der Sprache der Naturwissenschaften und der Medizin zurückgelassen; das bezeugen hier die vielen Ausdrücke, welche Übersetzungen darstellen. Aber auch andere Gebiete, nicht allein die der Wissenschaft, sondern auch des Lebens zeigen die Folgen der langen Herrschaft des Lateinischen. Man wird mit dem Verf. gern das Gebiet der Sprache durchwandern, immer in Zusammenhang mit den mancherlei Kulturverhältnissen. Den Zusammenhang der Sprache mit der Kultur zu verfolgen, hat überhaupt grofsen Reiz. — H. Werneke, *Versuch einer formalen Kritik des deutschen Wortschatzes*. Ausgehend davon, dafs die Deutschen mit einer festgefügten Grammatik einen leidlich festen Wortbestand erst seit zwei Jahrhunderten besitzen, will Verf. aus dem Wesen, dem Zwecke und der allgemeinen Entwicklung der Wörter die Bedürfnisse und Tendenzen folgern, die ihnen im besonderen zu Grunde liegen. Nach seiner Ansicht kommen bei der Schaffung und Fortbildung der Wörter drei Prinzipien besonders in Frage: Kürze, Originalität und Wohllaut. Nach diesen Gesichtspunkten betrachtet er sodann den deutschen Wortschatz in seinen mannigfachen Bildungen und Ableitungen. Heben wir hier ein Gebiet hervor: als etwas ganz Überflüssiges bezeichnet er mit Recht eine Anzahl von Zusammensetzungen (wie Augenbraue, Augenwimper u. m. a.). Solche Weitschweifigkeit solle man aufgeben und kurz sagen: Braue, Wimper usw., dann würde man den Grundsatz der Kürze wahren. Originalität besitzen die ursprünglichen und abgeleiteten Wörter mehr als die Zusammensetzungen. Der Kampf gegen die Fremdwörter werde ganz besonders auch durch zusammengesetzte Wörter geführt, und doch sei die Sprache gerade durch eine Art Widerwillen gegen Zusammensetzungen für Fremdwörter empfänglich geworden. In seinen Ausführungen S. 20 ff. scheint uns Verf. den Bestrebungen des Sprachvereins, der das Fremdwörterunwesen bekämpft, nicht so ganz gerecht zu werden. Derselbe will ja durchaus nicht alle Fremdwörter verbannen und verwirft ungeschickte und schlecht klingende Verdeutschungen. Sicherlich hat das Fremdwort auch seine Vorzüge, die ihm niemand streitig machen wird, wenn wir auch nicht ganz allgemein zugeben können, dafs „die Wörter, die uns in natürlicher Weise vom Auslande zufliefsen, eine unvermeidliche, notwendige und willkommene Bereicherung unserer Sprache“ sind. Die seit einigen Jahrzehnten getriebene Sprachreinigung will vor allen Dingen vom natio-

Digitized by Google

nalen Standpunkt aus beurteilt werden. Von diesem aus wird man gutheifsen, wenn sie sich von Übertreibungen freihält und die Sprache nicht vergewaltigt. — Den Gesetzen des Wohllautes ist nach des Verf. Ansicht die deutsche Sprache nicht so unbedingt und so weit gefolgt als andere Sprachen. Das erklärt sich aus ihrer Natur und dem Gange ihrer Entwicklung, sowie aus dem Charakter und den Kulturverhältnissen unseres Volkes. Auch hier haben nach der Meinung des Verf. die fremden Wörter, die in das Deutsche hineingekommen sind, eine Besserung und Veredlung angebahnt, ein weiterer Grund dafür, dafs man das Fremdwort nicht bekämpfen soll, welches an Kürze, Originalität und Wohlklang die deutschen Worte übertreffe. — Man wird die interessanten Ausführungen des Verf. auch in denjenigen Partieen gern lesen, wo man mit ihm nicht übereinstimmt. Jedenfalls trägt seine Abhandlung zu einer Vertiefung der Einsicht in die Entwicklung und die Verhältnisse der Muttersprache sehr wesentlich bei.

3. Rechtschreibung.

M. Lobsien, *Zur modernen Reform des Rechtschreibunterrichts*. ZPhP. Jahrg. 10 S. 116 ff., fufst auf Lays Versuchsordnung. Unterschieden werden vier Entwicklungsstufen bezw. Mittel zur Einübung: I. 1. Hören ohne Sprechen (Diktat), 2. Hören mit leisem Sprechen, 3. Hören mit lautem Sprechen. II. 1. Sehen ohne Sprechen (Lesen), 2. Sehen mit leisem Sprechen, 3. Sehen mit lautem Sprechen. III. Buchstabieren. IV. Abschreiben. In Betracht kommen zwei Arten Bewegungsvorstellungen, die Sprech- und die Schreibbewegungsvorstellungen. Der Erfolg der ersteren ist ein Klang; Schreiben ist ein Kunst-Sprechen, ein Naturprodukt. Die Sprechbewegungsvorstellungen und Sprechbewegungen können sich spezialisieren durch die Einwirkungen der Gehörsvorstellungen. — Auf dieser Grundlage wird sich der Unterricht in der Rechtschreibung in einer der natürlichen Entwicklung angepafsten Art erteilen lassen. — Unter den Hilfsmitteln für die Rechtschreibung, von denen auch im Berichtsjahr noch eine ganze Anzahl vorliegt, nennen wir zuerst O. Sarrazin, *Wörterbuch für eine deutsche Einheitsschreibung*. Verf. geht von der Frage aus: Wie schreibt man nach der neuen Rechtschreibung?, einer Frage, die bei den so vielen Doppelschreibungen, leider immer noch zu berechtigt ist. Verf. bietet nun ein Wörterbuch, welches für jedes Wort nur eine Schreibung enthält. Bei der Auswahl derselben beobachtet er den Grundsatz, dafs die Schreibung der einzelnen Wörter möglichst lauttreu, folgerichtig und einfach (leicht zu behalten) sein mufs, natürlich nur insoweit, als das amtliche Regelbuch und sein Wörterverzeichnis es zulassen. Er setzt sodann in 10 einzelnen Punkten die von ihm beobachteten Grundsätze auseinander. Nach diesem Buche gibt es nun nicht mehr eine Wahl und damit verbunden eine Qual. So trägt das Werkchen vor allem den Bedürfnissen des praktischen Lebens und des Schülers Rechnung; die weiteren Kreise des Volkes und die Schule hatten ja auch

am meisten unter der wegen der mannigfachen Schreibungen noch herrschenden Unsicherheit zu leiden. Das Buch ist ein durchaus zuverlässiger Ratgeber für jeden.

G. Ammon, *Wörterverzeichnis der deutschen Rechtschreibung mit Beigabe des amtlichen Regelbuchs,* nach den amtlich festgestellten Grundsätzen verfafst unter Mitwirkung von N. Wecklein, reiht sich den schon früher von uns besprochenen ähnlichen Büchern würdig an. Voran gehen die wichtigsten Regeln, wie sie amtlich festgestellt und vereinbart sind, in 10 Abschnitten, dann folgt das sehr ausführliche Wörterverzeichnis. Das in erster Linie für Bayern bestimmte Werk ist natürlich auch überall sonst benutzbar. Übrigens enthält es nicht nur die Angabe der Wörter, sondern vielfach auch Erklärungen, Verdeutschungen und andere dem Benutzer recht erwünschte Bemerkungen.

E. Büttner, *Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch,* ein seit längerer Zeit eingebürgertes und bewährtes Hilfsmittel, ist im Berichtsjahr in 4., der neuen amtlichen Schreibung angepafster Auflage erschienen. Es genügt, darauf hinzuweisen. — D. Eiermann, *Einführung in die deutsche Rechtschreibung an unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten.* Nach der neuesten Orthographie vom Jahre 1902. Planmäfsige Übungen nach ihrer Schwierigkeit geordnet in fünf aufeinander folgenden Stufen den Aufgaben der einzelnen Klassen angepafst. 3. Auflage: Schüler-Ausgabe. Den Grundsatz, nach welchem Verf. verfahren will, gibt er in einem Ausspruche aus Turtmann, Erziehungslehre, an: „Die Hauptsache bleibt doch die Verminderung der Fehler, nicht ihre Konstatierung.“ Angelehnt hat er dieses Übungsheft an sein Buch *Der Unterricht im Rechtschreiben,* welches uns nicht vorgelegen hat. Der Stoff ist methodisch in praktischer Weise geordnet; die Wörter, um deren Übung es sich handelt, sind nicht vollständig ausgeschrieben, Punkte ersetzen die fehlenden Buchstaben, welche zu üben sind. Auch die Zeichensetzung wird in gebührender Weise berücksichtigt, desgleichen Grammatisches, soweit dies erforderlich ist. — P. Ehlers und P. Kröplin, *Die neue deutsche Rechtschreibung in ihren Abweichungen von der bisher gebräuchlichen Orthographie,* bietet eine kurze Zusammenstellung der Unterschiede in der Schreibung in übersichtlicher Anordnung mit Beifügung eines kurzen Wörterverzeichnisses. Ein praktisches Hilfsmittel für den Schüler und für jeden andern, der sich schnell über die richtige Schreibung unterrichten will. — A. Fischer, *Neue deutsche Rechtschreibung. Wörterbuch nebst Anleitung zur Zeichensetzung.* Verf. geht davon aus, dafs die neuste Rechtschreibung nicht allein für die Schule bestimmt sei, sondern dafs sie im gesamten amtlichen Verkehr und überhaupt in allen Kreisen, in denen deutsch geschrieben und gedruckt wird, gebraucht werden soll. Dieses Büchlein soll nun „jedermann aus dem Volke dienen, es soll dem Beamten und Kaufmanne ein übersichtliches und bequemes Nachschlagebuch sein, in dem nicht nur alle deutschen Wörter mit ihren für die Rechtschreibung

Digitized by Google

irgend in Betracht kommenden Beugungs- und Ableitungsformen, sondern auch die im gewöhnlichen Leben am häufigsten angewendeten Fremdwörter meist mit kurzen, treffenden Verdeutschungen zu finden sind". Bei einer genaueren Einsicht findet man bald, dafs das Buch dem angegebenen Zwecke sehr wohl entspricht. Aber auch der Schüler wird sich seiner mit Nutzen bedienen bei der recht praktischen Anlage und Durchführung. — Gemfs, *Die deutsche Rechtschreibung.* Nach den Beschlüssen der Berliner Konferenz von 1901 ausführlich und gemeinverständlich dargestellt. Mit einem Anhang: Alphabetisches Verzeichnis derjenigen Wörter, deren Schreibung zweifelhaft oder abgeändert ist. Dieses recht praktische Hilfsmittel verdanken wir dem bekannten Verf. des nützlichen Wörterbuches der Rechtschreibung. Hier ist nun die Darstellung der Regeln die Hauptsache. Dieselben werden in übersichtlicher Weise zusammengestellt, so dafs man einen genaueren Einblick in ihren Zusammenhang erhält. Voran geht eine Einleitung: Über die Entwicklung der deutschen Rechtschreibung und über die fremden Wörter in der deutschen Sprache. Da gewinnt man einen Einblick auch in die geschichtliche Entwicklung, u. a. auch darein, dafs manche Wörter, die wir für deutsch halten, ursprünglich nicht deutsch sind und umgekehrt. Das Verzeichnis enthält auch eine grofse Reihe von Sacherklärungen, daneben Verweisungen auf die im ersten Teile enthaltenen Regeln. Die am meisten zu empfehlenden Schreibungen sind überall kenntlich gemacht. — P. Laufenberg, *Tabelle zur neuen Rechtschreibung,* enthält auf der einen Seite eine Zusammenstellung der allerwichtigsten Regeln, auf der anderen eine ganze Anzahl von schwierigen Schreibungen in alphabetischer Ordnung. Das Blatt ist wohl in erster Linie als Begleiter und Ratgeber des Schülers gedacht, wird aber auch jedem andern willkommen sein, der sich schnell Rat holen will. — J. Meyer, *Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung* nach methodischen Grundsätzen für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für die entsprechenden Klassen der höheren Lehranstalten. Ausgabe A in einem Hefte. 16. verbesserte Auflage. Verf. geht vom Satze aus und bietet dann einen methodisch geordneten Übungsstoff, der sich auf alle Verhältnisse der Rechtschreibung erstreckt. Den Schlufs macht ein Wörterverzeichnis. — P. Wetzel, *Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung.* In Anlehnung an die Satzlehre zum Gebrauch in höheren Schulen, sowie zur häuslichen Benutzung der Schüler. 3., verbesserte und nach der neuen amtlichen Orthographie veränderte Auflage, ist ein schon längst bewährtes Buch, welches einen nicht nur sehr praktischen, sondern auch inhaltlich für den Schüler interessanten Übungsstoff enthält, der für Diktate sehr geeignet ist. Derselbe ist überdies sehr reich bemessen, so dafs der Lehrer eine gute Auswahl hat. — A. Winter, *Lehrbuch der Rechtschreibung für die bayerischen Schulen.* Nach der neuen im Deutschen Reiche gültigen Schreibweise bearbeitet, enthält in seinem ersten Teile die Regeln in möglichst kurzer Fassung, erläutert durch Bei-

spiele, in denen durch den Druck das hervorgehoben wird, worauf es ankommt. Einige Stücke zeigen auch lateinische Druckschrift. Dann folgt ein Wörterverzeichnis, in dem aufser den meist üblichen auch die zulässigen Schreibungen zu finden sind. — Ein Wörterverzeichnis desselben Verf. ist auch besonders erschienen, und zwar bereits in 4. Auflage, nach den neuen vom bayerischen Kultusministerium herausgegebenen Regeln.

II. Die Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

E. von Sallwürk, *Zur Lesebuchfrage*, SwS. Jahrg. 20 (1903) 46ff., geht von einem Erlafs des preufsischen Kultusministeriums aus, nach welchem folgende Punkte bei den Volksschullesebüchern zu beachten sind: 1. nicht selten haben literarisch-ästhetische Stücke über die realistischen das Übergewicht. Inhalt und Ton sind vielfach zu hoch, ideal. Vielfach findet sich Ballast. Die Literatur seit 1870 ist zu wenig benutzt. Öfter findet sich literarische und pädagogische Enge. 2. Das Lesebuch mufs der Beschäftigung und Lebensweise der Bevölkerung gerecht werden, deren Kinder es benutzen. Landwirtschaft, Industrie, Gewerbe und Handel geben die Richtlinien. Ein gesunder Realismus soll darin herrschen. 3. Das Lesebuch mufs ebenso wohl schöngeistigen wie realistischen Stoff umfassen. Hauptaufgabe ist die Charakterbildung; ebenso soll das Lesebuch ein Mittel zur Vertiefung und Ergänzung des im Sachunterricht Gelernten und ein Muster guter Darstellung sein. 4. Nicht nur Schriftsteller der älteren Zeit, sondern auch solche der neuesten literarischen Entwicklung, Buch- und Zeitschriften- und Zeitungsliteratur sind zu benutzen. 5. Das Kind soll am Lesebuch die Befähigung gewinnen, Bücher lesen zu lernen, die es später einmal in die Hand bekommen wird. Nur in dringenden Fällen sind Änderungen in der Form vorzunehmen. — Alle diese Grundsätze sind nach Sallwürk sehr anzuerkennen. Das zielbewufste Hinarbeiten auf die Erkenntnis der Wirklichkeit sei wichtig. Um solche Ziele zu erreichen, wünscht er für die erste Stufe Schilderungen aus aller Welt, aber mit Ausschlufs jeder Kleinigkeitskrämerei in allerlei Einzelheiten, ohne jede systematische Belehrung. Der mittlere Teil solle dann vom anschauenden zum beurteilenden Geniefsen überleiten, oben endlich solle der Mensch ausschliefslich Gegenstand des Erkennens sein, der Mensch der Gegenwart als politisches Wesen, der Vergangenheit (Charaktere). Jedes Lesestück müsse ein künstlerisches Ganzes sein. Zu berücksichtigen seien auch soziale Verhältnisse der Gegenwart, auch Reichstagsreden (Bismarck, Moltke), Briefe. Jedenfalls sei das Neue nicht auszuschliefsen. Die Klassiker aber solle man aus den Gedichtsammlungen herausnehmen. Die klassischen Sachen seien in einem Bande zu vereinigen. Das Lesebuch solle auch schön sein; es empfehle sich Buch-

Digitized by Google

schmuck, nicht jedoch Bilderschmuck; den habe man schon sonst. — Es unterliegt wohl keinem Zweifel, dafs ein nach diesen Grundsätzen und Gesichtspunkten bearbeitetes Lesebuch in der Volksschule seinen Zweck sehr gut erfüllen wird. Soll es doch dazu dienen, dem jugendlichen Gemüte auch den Blick und das Verständnis für die Gegenwart zu öffnen. Aber bis zu einem gewissen Grade werden diese Punkte auch für das Lesebuch der höheren Lehranstalten mafsgebend sein müssen. Soll doch auch hier Fühlung mit der Gegenwart und ihren Verhältnissen gesucht werden. Dafs allerdings in der höheren Schule durch das Lesebuch auch noch andere sehr wichtige Aufgaben zu lösen sind, liegt auf der Hand. — K. Strobel, *Sollen wir in der Volksschule ein ganzes Buch lesen?* Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 17 S. 19 ff., klagt darüber, dafs der Lesestoff in unseren Volksschulen nach Stoffauswahl und Behandlungsart ganz nach den höheren Schulen eingerichtet sei und dafs man die Bedürfnisse des Volkes unberücksichtigt gelassen habe. Zu verwerfen sei die Vernachlässigung künstlerischer und vollständiger, ganzer Werke und ihrer künstlerischen Betrachtungsweise. Man solle die theoretisch-halbwissenschaftliche Ausbildung mehr einschränken und die praktisch-künstlerische mehr in den Vordergrund stellen. Kunst aber sei nicht Stückwerk, Brockenarbeit, sondern sie biete sich nur in ganzen vollständigen Werken dar. Deshalb brauche man zur Anleitung der Kinder zum vollen künstlerischen Genufs ganze, vollständige Werke. Dies sieht Verf. durch 4 Punkte begründet: 1. weil in der Schule neben der Verstandesbildung auch die Gemütsbildung, neben dem Schulwissen das Lebenswissen gepflegt werden müsse, 2. weil die Wissenschaftbildung durch die Kunstbildung zu ergänzen sei, 3. weil jedem Menschen das Geniefsen der Kunstwerke Bedürfnis sei, 4. weil dies Geniefsen und Empfinden anerzogen werden müsse, 5. weil viele Schundware vorhanden sei, die sich als Kunstwerk ausgebe; da müsse man lernen, das Echte vom Unechten, das Wahre vom Falschen zu unterscheiden, und 6. weil ein Kunstwerk nur ein ganzes, vollständiges Stück sein könne, nicht ein Teil, eine Skizze. Die Beantwortung der Frage allerdings, was und welche ganzen Werke man in der Volksschule lesen solle, sei sehr schwierig. Alle volkstümlichen Werke des Auslands seien auszuschliefsen, aber auch das, was über den Bildungsgrad und das Begriffsvermögen des Kindes und des Volkes hinausgehe, ebenso grobsinnliche Darstellungen. Die zu lesenden Schriften sollen volkstümlichen Inhalt haben und eine leichtverständliche Schreibweise, aber dabei künstlerisch abgerundet und wertvoll sein, sie sollen das Kind einführen in das Denken, Fühlen und Wollen des deutschen Volkes. Natürlich dürften die Schriften nicht unmoralisch sein, aber die Moral dürfe sich auch nicht anmafsend vor- und aufdrängen. Verf. will nun nicht etwa das Volksschullesebuch aus der Schule verdrängen, nur vereinfacht will er es wissen; es brauche nicht so vielteilig zu sein. Auf dieser Grundlage macht nun Verf. S. 30 ff. Vorschläge für eine siebenklassige Volksschule Berlins oder der Mark, die sich auf das Deutsche, die Natur-

kunde und Geographie aber auch auf Geschichte und Religion erstrecken. Bei der Behandlungsweise komme es darauf an, in dem Schüler ein anschauliches Verständnis von dem vorgetragenen Inhalt zu erwecken. Dieses anschauliche Verständnis sei dreifach: formal, material und synthetisch; zum formalen gehöre Wort- und Satzerklärung, das materiale werde erzeugt durch Sacherklärung (Ort, Zeit, Personen, Handlung, Tatsachen, Erscheinungen, Begründung, Schlufsfolgerung usw.), das synthetische bestehe in der Einsicht des Aufbaus, der Komposition des Stückes, Erkenntnis der Haupt- und Nebensachen, des Fortschritts der Handlung. Dabei habe der Grundsatz zu gelten: Nur das Notwendige. — Wir haben aus des Verf. Ausführungen das Wichtigste herausgehoben. In mancher Hinsicht berühren sich dieselben mit denen E. von Sallwürks. Sicher ist am Volksschullesebuch mancherlei zu bessern, wenn es seinen Beruf erfüllen soll. — Mit K. Strobel stimmt sachlich durchaus überein E. Wilke, *Zur Behandlung ganzer Bücher in der Volksschule,* Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Jahrg. 17 S. 573 ff., nur wendet er sich gegen den Schlufs jenes Aufsatzes, in welchem auf eine von Wilke in der „Deutschen Schule" veröffentlichte Skizze „Storms Pole Poppenschäler" als Klassenlektüre Bezug genommen wird. Wenn ihm zum Vorwurf gemacht werde, er wolle nur anschauliches Verständnis, d. h. brutales Wissen, aus dem Werk gewinnen, so sei zunächst diese Gleichsetzung nicht recht begreiflich. Dann aber wolle doch Strobel selber ein anschauliches Verständnis von dem vorgetragenen Inhalt in dem Schüler erwecken. Er selbst empfehle die Behandlung gröfserer Schriftwerke, um die Kinder — lesen zu lehren, und zwar (unter Hinweis auf ein Wort Herders) lesen mit Verstand und Herz. Auch irre Strobel, wenn er meine, dafs er (Wilke) auf kindlichen Kunstgenufs, auf künstlerisches Empfinden verzichten wolle. Auch er erstrebe eine Anleitung der Kinder, gröfsere Ganze aufzufassen und besser zu geniefsen. Einen sehr wertvollen Beitrag zu dieser Frage habe E. Linde geliefert in der Schrift *Wie führt man die Jugend vom stofflichen zum künstlerischen Geniefsen?* Warnen möchte Verf. vor der methodisch-didaktischen Behandlung der vorliegenden Kunstform, wie Strobel sie vorschlage. Mitunter werde man der unmündigen Jugend auch sein Urteil aufdrängen. — R. Laube in seiner oben erwähnten Schrift wendet sich im Sinne und Geiste Hildebrands und unter Anführung mehrerer seiner Schüler (wie O. Lyon, R. Buchheim u. a.) in erster Linie gegen das oberflächliche Durchfliegen eines Lesestückes mit den Augen in den Unterklassen. Es müsse durchaus lautes Lesen und eine sinngemäfse ausdrucksvolle Betonung gepflegt werden. Das letztere sei nicht allein für das Lesen wichtig, sondern auch für eine lebendige Erfassung des Inhaltes. So werde der Leseunterricht eine Vorschule für den freien Vortrag, wie dieser auch jenen fördere. Wie man Leseübungen anstellen solle, habe namentlich Krumbach in seinem Buche *Beiträge zur Methodik der deutschen Lese- und Sprechübungen* zu zeigen versucht. Das Volksschullesebuch habe G. Heydner einer Untersuchung gewürdigt;

Digitized by Google

in seiner Theorie desselben sei er von der Psychologie der Kindesseele ausgegangen. Dem Kinde müsse im Lesebuche seine eigene Welt, sein eigenes Leben entgegentreten. Es begehre starke Eindrücke, farbenreiche Bilder. Danach müsse die Auswahl getroffen werden. Aber auch ein Zuviel dem Umfange nach sei zu vermeiden. Das Kind solle während seiner Schulzeit möglichst wenig Bände, am besten drei oder zwei, in die Hand bekommen. Bisher entsprächen die für die Volksschule bestimmten Lesebücher den zu stellenden Anforderungen recht wenig. Von den für höhere Schulen herausgegebenen Lesebüchern wird namentlich das sogenannte Döbelner erwähnt, welches eine Grundlage für die nationale Bildung im Sinne Hildebrands und seiner Schule gebe.

An diesem Werke sei O. Lyon hervorragend beteiligt, dessen Schrift *Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung* den Beginn einer neuen Entwicklung des deutschen Sprachunterichts bezeichne. Auch wir haben das treffliche Werk seiner Zeit gebührend gewürdigt. Ganz richtig bemerkt Verf., dafs die in ihm empfohlene Methodik vor allem den deutschen Unterricht aus seiner Zersplitterung herausführen und ihm einen lückenlosen Aufbau sichern solle. — F. Wollmann, der in seiner oben schon erwähnten Schrift ebenfalls auf Hildebrand fufst, legt (S. 6 ff.) besonders Gewicht darauf, dafs der Lehrer sich den Inhalt des Lesestückes erst selbst zu eigen machen müsse, um ihn auf das Gemüt des Kindes besser wirken zu lassen. Dazu gehöre u. a. ein anschauliches Ausmalen des Schauplatzes und des Äufseren der Personen, liebevolles Verweilen bei der Schilderung ihrer Seelenstimmung, lebendige Erzählung. Für die Erfassung des Gesamtinhaltes hält er das Vorlesen des Stückes durch den Lehrer für sehr förderlich. Auch der Schüler sei zum verständnisvollen Lesen anzuhalten. Es müsse der lebendige Gefühlston des Lebens und die natürliche Betonung und Wärme in das Lesen kommen.

Beachtenswerte Winke hinsichtlich des Leseunterrichts gibt auch E. Lüttge in seiner oben ebenfalls bereits erwähnten lesenswerten Schrift S. 79 ff. Ausgehend von dem richtigen Satze, dafs das Lesen eine künstliche Erweiterung der natürlichen Sprechfähigkeit nach der Seite des Verstehens sei, insofern es in der Fähigkeit bestehe, aus den Schriftzeichen fremde Gedanken aufzufassen, hält er es für notwendig, dafs beim ersten Unterricht das natürliche Verhältnis von Sprachlaut und Schriftzeichen richtig beachtet werde. Dies sei schon beim Fibelunterricht zu erstreben. Die Gewinnung einer klaren Lautvorstellung und einer richtigen Lautbildung müsse als die Grundlage der Lesefertigkeit angesehen werden. Immer müsse der Grundsatz gelten: Alles Lesen ist ein Sprechen. Erste Bedingung eines guten Vortrages sei für den Schüler ein langsames, besonnenes Lesen. Von besonderer Wichtigkeit für einen guten Lesevortrag sei die richtige Pausierung, für welche die Satzzeichen noch durchaus nicht mafsgebend seien. Für den guten Lesevortrag gelte

durchaus nicht eine Rücksicht auf das Grammatische und Orthographische, sondern allein die Gesetze der mündlichen Rede. Dies gelte in erhöhtem Mafse für das Lesen von Gedichten. Das erläutert Verf. an einigen geeigneten Beispielen.

Die 9. Direktoren Versammlung der Provinz Sachsen 1903 hatte sich mit der Frage zu befassen: *Welche Erfahrungen sind mit dem Betrieb des Mittelhochdeutschen in O II gemacht worden, und wie empfiehlt es sich, diesen Unterrichtszweig zu gestalten?* Hinsichtlich des Betriebes empfiehlt der Berichterstatter Schmidt eine Lektüre der Hauptabschnitte im Urtext; ergänzt werden solle der Lehrstoff durch einen auf das Wesentlichste beschränkten Überblick über die indogermanische Sprachenfamilie und über die Entwicklung der deutschen Sprache bis zum Neuhochdeutschen, sowie durch einen Abrifs der vormittelhochdeutschen Literatur in ihren bedeutendsten Erscheinungen. Es empfehle sich für den altdeutschen Lehrstoff die Zeit von Ostern bis Weihnachten in O II zu verwenden. Der Unterricht könne nur von einem germanistisch gebildeten Lehrer erteilt werden. Ausgehen solle man von einer Wiederholung der hauptsächlichsten grammatischen Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache, dann solle man einen Überblick über die Entwicklung der indogermanischen Sprachen und der deutschen Sprache geben und einen Abrifs der altdeutschen Literatur mit Einbeziehung des Gotischen. Lesen solle man die Hauptabschnitte des Nibelungen- und Gudrunliedes im Urtext, auch Gedichte von Walther von der Vogelweide, auch solle man einen Durchblick durch den Parcival geben mit Lesen einiger bezeichnenden Stellen nach einer Übersetzung. Endlich empfehlen sich an den geeigneten Stellen Vorträge über verwandte Werke aus dem Altdeutschen und über Neubearbeitungen mittelalterlicher Stoffe in der neueren Dichtung. — Mit diesen Grundsätzen wird man sich im ganzen einverstanden erklären, wie denn auch die Versammlung selbst ihnen im wesentlichen beipflichtete.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

Wir nennen zuerst einige Lesebücher, welche für die Vorschulen bestimmt sind. Von solchen gingen uns zu L. Bellermann, J. Imelmann, F. Jonas und B. Suphan, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Vorschule, Unterstufe (zweite Klasse) und Oberstufe (erste Klasse), 4., nach der neuen Rechtschreibung gedruckte Auflage. Die 195 Stücke des ersteren, sowie die 172 Stücke des letzteren Teiles bieten für die genannten Stufen einen sehr guten, reichlich bemessenen Lesestoff. In den Gedichten und Prosastücken wird dem kindlichen Gemüte reichlicher Gedankenstoff zugeführt, und überdies ist alles wohl dazu geeignet, die sprachliche Fähigkeit zu entwickeln. Auch die lateinische Schrift ist genügend vertreten, so dafs der Schüler auch hierin geübt werden kann. Die Ausstattung des Lesebuches ist sehr gut. — J. Hell-

wig, P. Hirt, U. Zernial, *Deutsches Lesebuch für höhere Schulen*, Vorschule, Oktava und Septima, herausgegeben von P. Hellwig und A. Huth. Mit den für die Vorschule bestimmten Teilen findet dies bekannte Lesebuchwerk seinen Abschlufs. Auch in diesen beiden Bänden ist eine reiche Auswahl von Lesestoff vorhanden, der dem Wesen der Vorschule entsprechend auf die Sexta hinführt, der aber das Kind auch mit der Welt soweit wie nötig bekannt macht und dasselbe für seine Umgebung zu interessieren geeignet ist. Ein grammatischer Anhang enthält das Wichtigste aus der Wort- und Satzlehre, in besonders ausgiebiger Weise der Teil für Septima, aus dem der zukünftige Sextaner das Rüstzeug entnehmen kann, dessen er weiterhin bedarf, um die grammatischen Verhältnisse richtig zu erfassen, wenn er in das Lateinische eingeführt wird. — *Lesebuch für das dritte Schuljahr* in zwei Abteilungen, *erste Abteilung: Thüringer Sagen; zweite Abteilung: Aus Thüringens alter Zeit;* Thüringer Land, Volk und Kind, von den Verfassern der Schuljahre, würde wohl etwa in die Septima der Vorschulen hineingehören. Wir finden hierin eine Sammlung von Thüringer Sagen und Geschichten in Lied und Schilderung, angemessen der Fassungskraft und dem Wortschatz der Kinder. Natürlich ist das Buch in erster Linie für die Thüringer Jugend bestimmt. aber auch in anderen Gegenden unseres Vaterlandes wird es sehr gut Verwendung finden können, zwar nicht für die Schule aber als Jugendschrift, und zwar dies umsomehr, da es mit einer ganzen Anzahl von Abbildungen geschmückt ist. Das Buch bietet eine sehr gute Gelegenheit, die Jugend in die Thüringer Sage und Geschichte einzuführen, die doch sicher auf ein allgemeines Interesse Anspruch hat. — Paldamus und Scholderer, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Vorstufe Oktava, neu herausgegeben von F. Höfler. 16. veränderte und vermehrte Auflage. Die Eigenart dieses Lesebuchs besteht vor allem darin, dafs der Herausgeber bei der Auswahl des Stoffes auch auf ihre Verwendbarkeit für den Anschauungsunterricht Rücksicht genommen hat. Verf. geht von der Ansicht aus, dafs diese Art des Unterrichts am besten dazu geeignet sei, zur Hebung der seelischen und geistigen Kräfte des Schülers beizutragen. Das Kind soll das Lesebuch auch zu Hause benutzen, weil das Lesen in der Schule zur Entwicklung der Lesefertigkeit nicht ausreiche. Damit es nun gern zum Buche greife, müsse man ihm dasselbe interessant machen. Auch danach hat der Herausgeber gestrebt; er hat einen Stoff geboten, welchen das Kind gern lesen wird. Die Anordnung dieses Stoffes, der dem Kinde aus Natur und Menschenleben wie der Umgebung, in der es sich befindet, die mannigfachsten Bilder und Schilderungen in gebundener und ungebundener Rede vorführt, ist nach den vier Jahreszeiten geordnet, eine Anordnung, welche für das kindliche Gemüt ganz geeignet erscheint.

Wir kommen nun zu den Lesebüchern der unteren und mittleren Klassen und nennen hier zuerst M. Evers und H. Walz, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Es ist dies eine Bearbeitung des Döbel-

Digitized by Google

ner Lesebuches (3. Auflage) für Mittel- und Norddeutschland im engen Anschlufs an die neusten preufsischen Lehrpläne. Von demselben gingen uns zu die Teile für Sexta und Obertertia, der erstere in 2 Ausgaben, nämlich Ausgabe A für evangelische Schulen und Ausgabe B für paritätische Schulen, diese beiden in 2. Auflage, nach der neusten Rechtschreibung. Die Herausgeber haben in dieser 2. Auflage den Stoff noch einmal genau gesichtet und mehrfach solche Stücke, die ihnen zu hoch oder aus irgend einem anderen Grunde für die Sexta nicht geeignet erschienen, gestrichen. Dies trifft namentlich die Prosa. Der für O III bestimmte Teil ging uns in 1. Auflage zu. Wir haben uns schon früher über diese sehr zweckmäfsige und nunmehr überall verwendbare Bearbeitung des ursprünglich für sächsische Verhältnisse berechneten Döbelner Lesebuches geäufsert und beziehen uns auf jenes Urteil. Praktisch ist die Scheidung in zwei Ausgaben. Man vergleiche übrigens ZG. 57 S. 310 f., wo der fünfte Teil dieses Lesebuchwerkes besprochen ist. — P. Hellwig, P. Hirt, U. Zernial (unter Mitwirkung von H. Spiefs), *Deutsches Lesebuch für höhere Schulen,* 1. Teil für Sexta, 2. Teil für Quinta, 3. Teil für Quarta, 4. Teil für Tertia, 5. Teil für Untersekunda, die drei letzten in zweiter, die übrigen in dritter Auflage, übrigens alle in einer sehr soliden und guten Ausstattung, die allen billigen Forderungen entspricht. Die neue Bearbeitung richtet sich genau nach den Lehrplänen von 1901, auch in dem grammatischen Anhange, der den Teilen für Sexta, Quinta und Quarta beigefügt ist. Dieser Anhang geht übrigens von einer beträchtlichen Zahl gut gewählter Beispiele für Wort- und Satzlehre aus und stellt dann die wichtigsten Regeln zusammen, die dem Schüler einen Anhalt für seine Wiederholungen bieten. Die Gedichte und Prosastücke sind nach ihrem Inhalte gruppiert. Dafs die den Gedichten und prosaischen Lesestücken beigegebenen Verweisungen aufeinander nur von Nutzen sein können, liegt auf der Hand. Der Teil für O III enthält auch einige Gedichte und einen Prosa-Abschnitt aus Fritz Reuters Werken, was nur zu billigen ist, damit die Schüler schon möglichst früh auf diesen gemütvollen Dichter hingewiesen werden und auch etwas Mundartliches kennen lernen. Die Auswahl von Gedichten geht bis auf die neueste Zeit, auch Felix Dahn, Julius Wolff, Johannes Trojan, Martin Greif, Karl Stieler, Ernst von Wildenbruch und Johanna Ambrosius sind hier vertreten. Unter den Prosastücken finden sich auch vier Briefe. Eine willkommene Beigabe sind in dem Teile für III schliefslich eine Anzahl von Abbildungen von hervorragenden Baudenkmälern und Baurissen, die die Anschaulichkeit fördern. Auch der Teil für U II ist sehr zu empfehlen, sowohl rücksichtlich der in ihm gebotenen Gedichte wie Prosastücke. Wenn derselbe weniger umfangreich ist, so mufs man bedenken, dafs in dieser Klasse auch noch andere Lektüre zu betreiben ist. Vergl. übrigens die Anzeige dieses Lesebuchwerkes ZG. 57, 735 f. — J. Kehrein, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von V. Kehrein. I. Untere Lehrstufe, 10., umgearbeitete Auf-

lage; II. Mittlere Lehrstufe, 9., umgearbeitete Auflage. Diese neue Ausgabe des längst vorteilhaft bekannten Lesebuches zeigt die neue Rechtschreibung. Ein Anhang zum 1. Bande enthält die Hauptregeln derselben. Ein Grund zu bedeutenderen Änderungen lag nicht vor. Der 2. Teil bietet in einem Anhange die Hauptpunkte aus der Metrik und Poetik. Auch in dieser neuen Form wird das Buch den längst verdienten Beifall finden. — R. Kohts, K.W. Meyer und A. Schuster, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, 9. Auflage, nach den neuen Lehrplänen bearbeitet von W. Fiehn, H. Schaefer und A. Schuster, 1. Teil Sexta, 2. Teil Quinta, tragen hinsichtlich der Lesestoffe den Forderungen der Lehrpläne von 1901 Rechnung und zeigen überdies auch die neue Rechtschreibung. Es genügt, auf die neue Auflage hinzuweisen. — H. Lorenz, H. Raydt, R. Röfsger, *Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten.* Erster Teil Prosa, zweiter Teil Gedichte für Untertertia. Die Herausgeber wollten, entsprechend den Forderungen der neuen preufsischen Lehrpläne, zunächst ein Prosabuch für die mittleren Klassen (U III—U II) herstellen, dessen Stoff für alle drei Stufen ausreicht und auch die neueste Zeit gebührend berücksichtigt. Sie hielten es für erforderlich, einen einheitlichen Plan für alle drei Klassen aufzustellen. Der Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers soll nach den Lehrplänen durch die Prosalektüre erweitert werden. Dieses Buch strebt nun nach einem abgerundeten Abschlusse durch Aufstellung eines einheitlichen Planes für alle drei Klassen. Die Prosastücke erscheinen in vier Gruppen: A. Das deutsche Vaterland, B. Weltall und Natur, C. Der Mensch und sein Wirken, D. Erbauliches und Beschauliches. Schon wenn man einen Einblick in das Inhaltsverzeichnis tut, erkennt man, wie die Herausgeber den vorhin kurz skizzierten Plan zur Ausführung gebracht haben. Wir sehen, wie die Stoffe, ausgewählt nach den von den neuen Lehrplänen aufgestellten Grundsätzen, die Gebiete, aus denen sie entnommen sind, in immer hervortretenden Fortschritten, in immer weiteren Kreisen behandeln und so auf den von den Verff. angestrebten Abschlufs hinarbeiten. So erzielen sie einen Gesichtskreis nicht nur für ein Schuljahr, sondern für die ganze mittlere Stufe. Am deutlichsten tritt dies vielleicht in dem Abschnitt A zu tage, der im einzelnen die Gruppen: 1. Deutsche Sagen, 2. Aus deutscher Vergangenheit, 3. Vom Burggrafen zum Deutschen Kaiser, 4. Im neuen Reich, 5. Bilder aus deutschen Gauen umfafst. — Als notwendige Ergänzung zu dem Prosabuche tritt eine Gedichtsammlung hinzu, von der der erste für U III bestimmte Teil bereits vorliegt. Ein zweiter soll Gedichte für O III und U II bringen. Der erstere schliefst sich ebenfalls genau an die Forderungen der Lehrpläne an. Fraglich ist es uns, ob einzelne der didaktischen Dichtungen in Teil II, wie z. B. Herders „Das Kind der Sorge", nicht über den Gesichtskreis des Untertertianers hinausgeht. Alles in allem ist der Band sehr wohl geeignet, seinen Zweck zu erfüllen. — A. G. Meyer und L. Nagel, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, im Anschlufs an die

preufsischen Lehrpläne von 1901, insbesondere für Real-, Oberrealschulen und Realgymnasien. Ausgabe C Unterstufe, zweiter Teil für die Klasse V, dritter Teil für die Klasse IV. Diese beiden Teile waren früher in einem Bande vereinigt, sie sind praktischer Weise jetzt getrennt worden. Auch in diesen Büchern ist den Forderungen der Lehrpläne namentlich durch die Betonung des Nationalen und Vaterländischen Rechnung getragen; in beiden Teilen findet sich eine Gruppe von Lesestücken mit der Überschrift Geschichtliches aus neuerer Zeit, welche ihren Stoff aus der vaterländischen Geschichte entnehmen. Ein Anhang enthält eine kurze Zusammenstellung der wichtigsten grammatischen Belehrungen, die in die Klasse hineingehören. Die ganze Anlage des Werkes läfst erkennen, dafs dasselbe in erster Linie für Realanstalten bestimmt ist. — O. Netoliczka und H. Wolff, *Deutsches Lesebuch für Mittelschulen*, 4. Teil, fünfte bis achte Klasse, bildet den Abschlufs des von uns bereits früher gewürdigten Lesebuchwerkes. Wenn auch das Buch für unsere allgemeinen deutschen Verhältnisse nicht berechnet ist, so nehmen wir von demselben doch sehr gern Kenntnis und würdigen es nach der Reichhaltigkeit seines Inhaltes, welcher dem jugendlichen Geiste eine grofse Fülle von Gedankenstoff auf den verschiedensten Gebieten zuführt, so u. a. in dem Abschnitt B: Abhandelnde Prosa, Stücke philosophischen Inhalts. Das Buch ist für 4 Klassen bestimmt, daher kann man sich über seinen erheblichen Umfang (1076 S.) nicht wundern. Dafs die geschichtlichen Stücke dem Stoffe nach hauptsächlich der sächsischen Geschichte entnommen sind, finden wir sehr begreiflich. Wir empfehlen das inhaltreiche, mit grofser Sachkenntnis zusammengestellte Lesebuchwerk den Fachgenossen sehr zur Einsicht. — Paldamus und Scholderer, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Ausgabe C, zweiter Teil Sexta, herausgegeben von O. Winneberger, 20. Auflage, dritter Teil Quinta von demselben, 16. Auflage Es begegnet uns hier ein längst bekanntes Werk in neuem Gewande, mit Anwendung der neuen Rechtschreibung, ein Teil für VI nach den Forderungen der Lehrpläne in den Abschnitten „Aus der Erdkunde“ und „Aus der Natur“ gegen früher etwas bereichert. Während in dem Teil für VI ganz besonders eingehend die deutsche Sage und Geschichte behandelt sind, tritt in dem für V die alte Sage, namentlich in einer abgerundeten Darstellung des Trojanischen Krieges besonders hervor. In beiden Teilen findet sich ein Kanon der zu lernenden Gedichte. Dankenswert sind die kurzen Angaben über die Dichter und Schriftsteller. Das Buch für V enthält auch eine Angabe der Aussprache der Fremdnamen. — A. Puls, *Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands*, erster Teil: Lesebuch für Sexta, zweiter Teil für Quinta, 2., vermehrte, nach den Lehrplänen von 1901 und der neuen Rechtschreibung verbesserte Auflage. Auf dieses Lesebuchwerk hatten wir früher bereits hingewiesen; Verf. hatte sich ganz besonders die Aufgabe gestellt, deutsches Volkstum in Sage, Geschichte und Kulturgeschichte, in Art und Kunst, in Sitte und Gesinnung in den Mittelpunkt zu stellen.

Diese 2. Auflage wird den Forderungen der neuen Lehrpläne gerecht, welche die Aufnahme auch von erd- und naturkundlichen Stoffen anordneten. Die Quellennachweise sind zu einem Quellenverzeichnis vereinigt. Besonders erschienen und von der Verlagshandlung unentgeltlich zu beziehen ist ein Verzeichnis der besten Anschauungsmittel zu den Lesestücken. Auch dies ist eine dankenswerte Beigabe. — W. Scheel, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Unterstufe Sexta, Quinta, Quarta wird eingeführt durch ein Geleitwort von O. Lyon, der den wissenschaftlichen Ernst, die sorgfältige sachliche Genauigkeit, das feinsinnige Sprach- und Kunstempfinden, die tiefgrundige und umfassende Literatur- und Sprachkenntnis des Verf. hervorhebt. Er hält das Buch insofern für eine bemerkenswerte Erscheinung, als die Jugend in demselben auch den frischen Pulsschlag der lebendigen Gegenwart zu fühlen bekommt. Verf. hat eine ganze Anzahl vortrefflicher Geisteswerke neuerer und neuester Dichter und Schriftsteller aufgenommen, wie ein Blick in das Buch uns bald zeigt. Aber das Gute, Alte ist auch beibehalten, und dazu rechnet O. Lyon in erster Linie die Grimmschen Märchen. So erscheint denn dies neue Buch in der Tat sehr geeignet, die Jugend in der rechten Weise vielseitig anzuregen, und man kann ihm nur einen guten Erfolg wünschen. Ein Anhang bietet ausgewählte Regeln und Beispiele aus der Sprachlehre, ein Schriftstellerverzeichnis und die Anfänge der Gedichte, welche die Auffindung erleichtern. Übrigens ist auch jeder Teil für die Klassen VI, V und IV besonders zu haben. Das halten wir auch für besser. — J. Wollinger, *Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten*. II. Teil für die dritte und vierte Klasse, 3. Auflage, neu bearbeitet von E. Pitzer. Auch diese neue Auflage richtet sich nach der amtlichen Rechtschreibung. Wir haben schon früher auf dieses brauchbare, zunächst für bayerische Verhältnisse und Schulen bestimmte Hilfsmittel hingewiesen. Der mannigfaltige Inhalt trägt, wie das ja auch die neueren Lehrpläne wollen, viel zur Anregung des Schülers bei. — Zettel-Niklas' *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*. Erster Teil, 12., durchaus neubearbeitete Auflage, herausgegeben von G. Maurer, zweiter Teil, 11., durchaus neu bearbeitete Auflage, herausgegeben von M. Hergt, dritter Teil, 10., durchaus neu bearbeitete Auflage, herausgegeben von J. Menrad. Diese drei Teile entsprechen den Klassen VI bis IV. Wie das Lesebuch von Wollinger, so ist auch dieses in erster Reihe für bayerische Verhältnisse berechnet, was man an der Stoffauswahl bisweilen merkt. Die Herausgeber sind nun allerdings dabei nicht einseitig, sondern sie berücksichtigen auch allgemeine deutsche Sage und Geschichte in der ausgiebigsten Weise. Dies tritt nicht nur in den Prosastücken, sondern auch in den Gedichten hervor. Die sorgfältige Quellenangabe wird dem Lehrer sehr willkommen sein, ebenso die Hinweise auf gute Anschauungsmittel. So ist denn auch dieses auf vaterländischem Grunde entstandene Lesebuch, wenn auch in anderen Teilen Deutschlands weniger verwendbar, recht zu empfehlen. — Wenn wir auf

die Reihe der besprochenen Lesebücher für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten einen Rückblick tun, so zeigt sich uns ein ziemlich mannigfaltiges Bild. Jedes hat seine Eigenart, je nach den verschiedenen Auffassungen, welche die Herausgeber vertraten hinsichtlich der einzuschlagenden Wege. Es hat auf diesem Gebiete eine rührige Tätigkeit geherrscht und sie herrscht noch, nur zum Vorteil der Schulen und der Jugend. Aber bei aller Verschiedenheit der Anschauungen und Auffassungen bietet sich etwas Gemeinsames. Das ist der in den Lesebüchern immer mehr hervortretende nationale Gedanke. Es ist dies das Ergebnis der wichtigen Schulreformen der letzten Jahrzehnte, dafs man die Jugend von den untersten Stufen an nur im echt deutsch-nationalen Sinne erziehen, dafs man in ihr nationales Denken und Fühlen anregen und entwickeln solle. Und dazu dient denn doch in ganz besonderem Sinne das Lesebuch, welches der Jugend geistige Nahrung zuführt. Alle die oben genannten Lesebücher erfüllen, jedes in seiner Weise, ihren Zweck.

B. Das Lesebuch für die oberen Klassen.

Es liegt hier vor J. Hense, *Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.* Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit literarhistorischen Übersichten und Darstellungen. Erster Teil: Dichtung des Mittelalters. 4., verbesserte Auflage. Die Lehrpläne von 1901 bedingten in diesem Buche eine ausführlichere Behandlung der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Sprache. Da das Mittelhochdeutsche wieder in den Kreis der Schullektüre hineingezogen werden darf, sind Stücke aus dem Originaltext des Nibelungenliedes aufgenommen. Dazu war eine Erweiterung des Wörterbuchs und eine Hinzufügung eines kurzen Abrisses der mhd. Grammatik notwendig. Im übrigen ist das praktische Buch unverändert geblieben. Vergl. ZöG. 54 S. 903 f. — J. Hopf und K. Paulsiek, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Abteilung für Obersekunda und Prima. Den neuen Lehrplänen gemäfs bearbeitet von K. Kinzel. Erster Abschnitt: Altdeutsches Lesebuch, zusammengestellt von W. Scheel. 10. Auflage (in der neuen Rechtschreibung). Zweiter Abschnitt: Proben der Poesie und Prosa des 16., 17., 18. und 19. Jahrhunderts, eingerahmt in einen kurzen Abrifs der neueren Literaturgeschichte. Den neuen Lehrplänen gemäfs bearbeitet von K. Kinzel. 10. Auflage (in der neuen Rechtschreibung). Der für Obersekunda bestimmte Teil geht darauf aus, im Sinne und Geiste der neuen Lehrpläne dem Schüler eine gründliche Einführung in die mittelalterliche Literatur zu ermöglichen. Wo es erforderlich erschien, begleitet eine Übersetzung die altsprachlichen Texte, so die Probe aus dem Parzival, die aus der ältesten Literatur entnommenen Stücke. Eine Einleitung führt ein in die Götterlehre, die Heldensage, die altdeutsche Literatur, die mhd. Literatur, die Sprachgeschichte, die Flexionslehre der mhd. Sprache. Sie vereinigt alles das, was der Schüler über jene altdeutsche Zeit wissen mufs. Die am Schlusse beigefügten Erläuterungen bieten Sprach-

liches und Sachliches. Einem Wörterbuch folgen einige Hauptpunkte aus der altdeutschen Metrik. Die sorgfältig getroffene Auswahl beschränkt sich auf das Nibelungen- und Gudrunlied, den Parzival, einige Proben aus Minnesangs Frühling und Walther von der Vogelweide. In Verbindung mit diesem Buche nennen wir das Werk *Altdeutsches Lesebuch* von G. Böttticher und K. Kinzel, welches, entsprechend den Forderungen der Lehrpläne, den Stoff in der altdeutschen Literatur für O II bietet und sich den von denselben Verff. herausgegebenen Denkmälern älterer deutscher Literatur und ihrer Literaturgeschichte angliedert. Es ist eine Art Auszug aus den Denkmälern und verweist auch den Lehrer für die Einleitungen und Sacherklärungen auf diese. Eine Einleitung führt in die germanische Götter- und Sagenwelt ein. Die ältesten Denkmäler sind in Übersetzungen gegeben, die mittelhochdeutschen Abschnitte im Urtext, mit sprachlichen Erläuterungen. Alle Gattungen der mhd. Poesie sind vertreten, einen besonders breiten Raum nehmen auch die lyrischen Gedichte ein. Das auf einer reichen Erfahrung beruhende Buch erachten wir für sehr geeignet zum Gebrauch in der Schule. — In dem für I bestimmten Teile von Hopf und Paulsiek hat der Herausgeber die Dichtung des 19. Jahrhunderts von der klassischen getrennt, vermehrt und übersichtlich gruppiert. Auch in der neuen Gestalt wird das Buch wie früher Beifall finden; namentlich wird die Vermehrung der Dichtungen aus neuerer Zeit im Hinblick auf die Forderungen der neuen Lehrpläne von 1901 willkommen sein. Indes nach dieser Richtung wird der Lehrer noch mancherlei Ergänzungen geben müssen. Wenigstens würden wir es für empfehlenswert halten, aufser den hier vorkommenden Dichtungen und Dichtern noch mehrere andere aus neuerer und neuester Zeit zu erwähnen und daraus Proben zu geben, so Wilhelm Jordan u. a. — Schauenburg-Hoche, *Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen.* Erster Teil, 7. verbesserte Auflage bearbeitet von H. Rinn. Zweiter Teil, 4. verbesserte und vermehrte Auflage bearbeitet von demselben. Das seit langer Zeit eingebürgerte Lesebuch berücksichtigt in dieser neuen Ausgabe die neueren Forschungen. Dafs in dem zweiten Teile Johann Scheffler und Ulrich Megerle fortgefallen sind, halten wir für bedauerlich. Die umfangreicheren Abschnitte aus dem Simplicissimus, sowie die genauere Übersicht über den Inhalt dieses Romans haben sicher auf den Beifall der Fachgenossen zu rechnen, ebenso die Vermehrung der Anzahl Klopstockscher Oden; die schematische Übersicht der Literaturgeschichte (am Schlusse jedes Bandes) ist recht nützlich. Im übrigen enthalten die beiden Teile Abrisse des Lebens der Dichter. — Hier fügen wir noch die Erwähnung zweier Lesebücher an, welche besonderen Zwecken dienen sollen: P. Mitteregger, *Deutsches Lesebuch für Mädchen-Lyceen*, zweiter Band. Nach dem Inhalt der ausgewählten Lesestücke haben wir es hier mit einem höchstens für die Mittelstufe bestimmten Buche zu tun. Wie der Herausgeber sich die Gruppierung der einzelnen Abschnitte denkt, zeigt uns das 2. Inhaltsverzeichnis, welches die Abschnitte: 1. Aus der

Digitized by Google

Familie, 2. Aus dem Hause, 3. Die Natur in den verschiedenen Jahreszeiten und die damit verbundenen Beschäftigungen und Feste der Menschen, 4. Tageszeiten, 5. Erzählungen, Beschreibungen, Märchen, Fabeln, 6. Verschiedene lyrische und epische Gedichte, 7. Aus der Geschichte und Geographie, 8. Aus der Naturgeschichte und Naturlehre, 9. Rätsel und Sprüche, 10. Briefe enthält. Prosastücke und Gedichte sind nicht wie sonst üblich gesondert von einander. Der Lesestoff ist sehr reichlich bemessen und, wie das genannte Verzeichnis bekundet, äufserst mannigfaltig, Natur, Geschichte und das Menschenleben in seinen verschiedenartigen Verhältnissen umfassend. Gewifs mag das Buch für Mädchen-Lyceen ganz geeignet sein, wenngleich man es ihm von vornherein nicht gerade ansieht, weshalb es für die genannte Schulgattung bestimmt ist. — L. Voigt, *Deutsches Lesebuch für Handelsschulen*. 11., 12. und 13., neu durchgesehene Auflage. Diese neue Auflage des Werkes unterscheidet sich, wie der Verf. sagt, dadurch von den früheren, dafs es noch mehr als bisher dem Charakter der Schulen, denen es gewidmet ist, Rechnung trägt und dafs die Werke neuerer Schriftsteller der Schule dienstbar gemacht sind. Wenn schon die ganze Anlage des Buches und der in ihm gebotene Gedankenstoff, so zeigen namentlich die Abschnitte VI Aus der Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung der Handelsgeschichte, VII Aus der Geographie, mit besonderer Berücksichtigung der Handelsgeographie, VIII Verkehrsmittel und Verkehrswege, IX Aus der Staats- und Bürgerkunde, X Aus der Volkswirtschaftslehre seine Bestimmung. Das Werk erscheint uns für Handelsschulen aufserordentlich gut geeignet zu sein. Verf. hat ganz recht, wenn er sagt, es solle kein Fachbuch, sondern ein Lesebuch sein. Aber doch ist es sehr gut, wenn, wie hier, vieles, was in das Fach hineingehört, geboten wird. So wird die Lektüre dadurch zugleich zu einer Belehrung, und in diesem Sinne das Buch zum Fachbuch, aus dem man eine ganze Fülle von Fachkenntnissen entnehmen kann.

C. Ausgaben von Dichtwerken, Erläuterungsschriften.

Berichtigung. In unserem vorjährigen Bericht (XVII, 1902, S. 40) haben wir auf einen Aufsatz von J. Buschmann hingewiesen, welcher unter dem Titel *Das Stilgesetz der Poesie,* Gm. Jahrg. 20, S. 161, erschienen war. Wir bemerken dazu, dafs dieser Aufsatz eine Besprechung eines bedeutsamen, unter demselben Titel herausgegebenen Buches von A. Meyer ist und nicht die eigenen Ausführungen von Buschmann bietet. — Diese Richtigstellung erfolgt auf Grund eines Wunsches des Herrn Geheimrats Dr. Buschmann in Coblenz selbst.

Wir haben auf diesem Gebiete eine ganze Anzahl von neuen oder in neuen Ausgaben auf den Büchermarkt gekommenen Erscheinungen zu erwähnen, teils mit, teils ohne Erläuterungen. Wir nennen zuerst die in bestimmten Gruppen bezw. Sammlungen zusammengefafsten. Von Aschendorffs *Ausgaben für den deutschen Unterricht* gingen uns zu *Homers*

Odyssee, für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt, von F. Hoffmann, *Sophokles' Antigone*, auf Grund der Donnerschen Übersetzung für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Schmitz-Mancy; *Der Kaufmann von Venedig von Shakespeare*, auf Grund der Schlegelschen Übersetzung für den Schulgebrauch herausgegeben von demselben; *Hamlet* von Shakespeare, für den Schulgebrauch herausgegeben von F. Hoffmann; *Goethe. Egmont* von K. Hoeber; *Goethe, Aus meinem Leben*, Dichtung und Wahrheit, Auswahl. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Egen; *K. Immermann, Der Oberhof*, im Auszuge bearbeitet von Fr. Zurbonsen; *F. Grillparzer, Das goldene Vlies*, für den Schulgebrauch herausgegeben von P. Verres. Die Aschendorffschen Ausgaben, welche sich gut eingebürgert zu haben scheinen, bieten alles für den Schüler Erforderliche. Diese neuen Erscheinungen, in den beiden letzten Jahren herausgegeben, schliefsen sich den früheren würdig an. Von besonderem Interesse sind die mehreren Bändchen beigegebenen Abbildungen. Die Ausgabe der Odyssee, welche wohl in erster Linie für solche Anstalten bestimmt ist, an denen Griechisch nicht getrieben wird, gibt nicht nur eine Übersicht über das Leben von Joh. H. Vofs, sondern zeigt auch die Bedeutung der Homerischen Gedichte. Solche literarische Einleitungen findet man auch in den übrigen Bändchen, so z. B. vor dem Hamlet über die Hamletsage, den Charakter des Helden, vor der Antigone über das griechische Drama und die dichterische Behandlung der Sage, vor dem Oberhof über die Bedeutung dieser Dichtung, vor dem goldenen Vlies über die antike Sage und ihre früheren Bearbeitungen. Die Erläuterungen finden sich in diesen Ausgaben am Schlusse. Sie enthalten nicht nur einzelne sachliche und sprachliche Erklärungen, sondern beziehen sich auch auf den Aufbau und Gang der Dichtungen, auf die Darstellung der Charaktere und Ähnliches. So kann man denn diese neuen Erscheinungen der Aschendorffschen Sammlung nur willkommen heifsen. Man vergleiche die Anzeigen und Empfehlungen der Aschendorffschen Ausgaben, ZlS. 14, 183, 310; LL. 1903 Heft 3, S. 105 ff.; HG. 1902, S. 233; ZG. 57, 390 ff.; BhS. 19, S. 175. Dieselben sprechen sich durchweg sehr anerkennend aus. -- Von G. Böttticher und K. Kinzel, *Denkmäler der älteren deutschen Literatur*, sind Heft II, 2 Der arme Heinrich nebst dem Inhalt des Erek und Iwein von Hartmann von Aue und Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner übersetzt und erläutert von G. Böttticher, in 3., durchgesehener Auflage, und Heft IV. 2 Die Literatur des achtzehnten Jahrhunderts vor Klopstock von demselben in 2., verbesserter und vermehrter Auflage erschienen. Die gediegenen Hefte bieten eine gute Einführung in die beiden Literaturabschnitte, aus denen sie Dichtungen entnehmen. Die Auswahl ist glücklich getroffen, so dafs z. B. in dem letzteren Hefte eine gute Übersicht über die Entwicklung der Poesie vor Klopstock, der Streit der Leipziger mit den Schweizern gegeben ist, wie sie in U I gute Verwendung finden kann. Die Ausgaben von Böttticher und Kinzel sind empfohlen SwS. 20, 184. — Von Bredts *Textausgabe*

Digitized by Google

deutscher Klassiker liegt Band 4 vor, Schillers Wilhelm Tell, mit Karte der Örtlichkeit, ein zur Benutzung in der Schule wohl geeigneter Abdruck des Schauspiels.

Die *Cottasche Handbibliothek* lieferte im Berichtsjahr die folgenden Bändchen: 42: Der Richter von Zalamea, Schauspiel von Calderon de la Barca, für die deutsche Bühne übersetzt von A. Wilbrandt; 47: Goethes Briefe, ausgewählt und in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausgegeben von E. von der Hellen, zweiter Band (1780—88); 49: Märchen von Wilhelm Hauff; 56: Zriny, ein Trauerspiel in fünf Aufzügen von Th. Körner; 61: Der Rosenkönig. Eine Vorstadtgeschichte von H. Seidel; 62: Weihnachtsgeschichten von demselben; 63: Ludwig der Baier, Schauspiel in fünf Aufzügen von L. Uhland; 64: Ernst Herzog von Schwaben, Trauerspiel in fünf Aufzügen von demselben; 65: Oberon. Ein Gedicht in zwölf Gesängen von Chr. M. Wieland, mit einer Einleitung von F. Muncker. — Die hübsch ausgestatteten und dabei recht billigen Bändchen dienen nicht nur der Schule, sondern auch den weiteren Kreisen Gebildeter. Sie umfassen ein ziemlich weites Gebiet meist deutscher Dichtungen und Unterhaltungsschriften. So werden auch einige Erzählungen von H. Seidel einem grofsen Leserkreise zugänglich gemacht, was nur mit Freude zu begrüfsen ist. Für ganz besonders dankenswert müssen wir besonders auch die Ausgabe der Auswahl aus Goethes Briefen erklären. Gerade die Brief-Literatur aus unserer klassischen Dichterzeit verdient eine viel gröfsere Beachtung der gebildeten Kreise als sie sie bisher gefunden hat. Die Cottaschen Ausgaben sind empfohlen SwS. Jahrg. 20, S. 76; ZG. 57, 673 ff., 729 f. — Eine neue Reihe von Erklärungen ist *Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts.* Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. Herausgegeben von O. Lyon. 1. F. Reuter, Ut mine Stromtid von P. Vogel, 2. O. Ludwig, Maccabäer von R. Petsch; 3. H. Sudermann, Frau Sorge von G. Böttticher; 4. Th. Storm, Immensee und Ein Grünes Blatt von O. Ladendorf; 5. W. G. v. Riehl, Fluch der Schönheit, Quell der Genesung, Gerechtigkeit Gottes von Th. Matthias; 6. G. Frenssen, der Dichter des Jörn Uhl von K. Kinzel; 9. F. W. Weber, Dreizehnlinden von E. Wasserzieher; 10. R. Wagner, Die Meistersinger von R. Petsch. Wir halten dieses neue Unternehmen für höchst verdienstlich. Es gibt in der neueren und neuesten Zeit so manche literarische Erscheinung, welche allgemeines Interesse erregt. Über solche Schöpfungen etwas Genaueres aus berufener Feder zu lesen, ist ein weitverbreiteter Wunsch. Diesem kommen die genannten Hefte entgegen. Die Erklärungen sind von einer nur mäfsigen Ausdehnung, jedes Heft umfafst nur 3 Bogen, sie führen aber in ganz vortrefflicher Weise in die genannten neueren Dichtungen ein und geben ein für gebildete Leser bestimmtes und wohl geeignetes Bild der Persönlichkeiten und Verhältnisse. Schon die Namen der Verfasser dieser Erläuterungen bürgen für die innere Gediegenheit dieses Unternehmens. Eine sehr gute Verwertung können die Hefte auch in den obersten Klassen unserer Schulen finden;

wir denken an eine Benutzung für die freien Vorträge der Schüler, für die man doch gern Stoffe auch aus der neueren Zeit wählt. — Ebenfalls ein neues Unternehmen nennt sich *Deutsche Schulausgaben*, herausgegeben von H. Gaudig und G. Frick. Davon liegt das Bändchen vor: Wilhelm Tell von Schiller, für Schulgebrauch und Selbstunterricht herausgegeben von H. Gaudig. Die unter dem Text befindlichen nicht gerade sehr reichlichen Anmerkungen genügen völlig zur Erläuterung. Sie umfassen Sachliches und Sprachliches und führen zweckmäfsig in den Gehalt der Dichtung ein. Ein Anhang zeigt die Gliederung und den Aufbau des Stückes und gibt eine Rückschau auf das ganze Drama (Ort und Zeit der Handlung, die einzelnen Handlungen, Spiel und Gegenspiel, die Geschichte der Abfassung). Nach diesem ersten Hefte kann man von der neuen Sammlung nur Gutes erwarten. — Von *Freytags Schulausgaben* liegen vor: Grillparzer, Sappho von G. Waniek, von demselben: Der Traum ein Leben von A. Matthias, desselben: Weh dem, der lügt von R. Scheich; Ein Bruderzwist im Hause Habsburg von G. Waniek: Goethes Briefe in Auswahl von G. Bötticher; Schillers Gedankenlyrik von A. Matthias; Schiller, Wallenstein von F. Ullsperger; Schiller, Wilhelm Tell von P. Strzemcha; Lyrische und epische Gedichte des 19. Jahrhunderts von M. Heinrich; Deutsche Dichtung in Österreich im 19. Jahrhundert von P. Strzemcha; Der Schwäbische Dichterkreis von E. Müller; Goethe, Achilleis von G. Klee; Die deutschen Romantiker von H. Spies. Die Einrichtung dieser sehr verbreiteten Sammlung ist bekannt. Die literargeschichtlichen Einleitungen geben Bilder von den Dichterpersönlichkeiten und führen in die Dichtungen selbst ein. In dem Bändchen, welches die deutschen Romantiker behandelt, gibt die Einleitung eine treffliche Skizze der ganzen Richtung und kennzeichnet ihr Verhältnis zu anderen Gruppen. Man kann sich jedenfalls sehr gut darüber orientieren. Die Auswahl ist eine sehr geeignete. Besonders dankenswert ist auch der Band, welcher die deutsche Dichtung in Österreich im 19. Jahrhundert in Auswahl bietet. Er verbreitet die Kenntnis so mancher recht wertvollen Dichtung über ihre österreichische Heimat hinaus. Die Freytagschen Schulausgaben sind in ihren sämtlichen Bändchen den Schülern der oberen Klassen sehr zu empfehlen. Die Freytagschen Ausgaben sind neuerdings HG. 1902, S. 232; ZbR. 1903, S. 129 f.; Gm. 21, 125 angezeigt bezw. empfohlen. — Die *Sammlung Göschen* lieferte diesmal das Bändchen Eddalieder, Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen von W. Ranisch. Dasselbe will nicht nur den die altdeutsche Literatur Studierenden dienen, sondern auch weiteren Kreisen der Gebildeten. Nach einer kurzen Einleitung, welche über die literarische Stellung, über die Heimat und Entstehungszeit des Liedes Auskunft gibt und nach einem Abrifs der altnordischen Grammatik folgt eine Auswahl der nordischen Texte mythologischen Inhalts und Spruchdichtung. Hier finden wir auch die beiden ältesten Nibelungenlieder des Nordens, die den ganzen aus dem deutschen Nibelungenliede bekannten Stoff behandeln. — Von *Graesers Schulausgaben*

klassischer Werke gingen uns zu Goethes Faust (erster Teil) von A. Lichtenheld, Götz von Berlichingen von L. Smolle, Hermann und Dorothea von A. Lichtenheld, Schiller, Maria Stuart von E. Müller, Wilhelm Tell von F. Prosch, Kabale und Liebe von A. Lichtenheld, H. von Kleist, Prinz von Homburg von demselben, F. Grillparzer, Die Ahnfrau von F. Streinz, König Ottokars Glück und Ende von F. Prosch, Der Traum ein Leben von F. Zimmer, Sappho von F. Prosch, Das Goldene Vlies von F. Streinz, Libussa von A. Lichtenheld, Ein Bruderzwist im Hause Habsburg von A. Lichtenheld. Es ist dies eine der ältesten Sammlungen dieser Art. Ihr Anfang datiert bereits aus dem Jahre 1883. Sie empfiehlt sich durch einen verhältnismäfsig niedrigen Preis und eine gefällige Ausstattung. Alles Wichtigste, was man zum Verständnis braucht, bringen die Erläuterungen. Wie in anderen ähnlichen Reihen von Dichterwerken, nehmen auch in dieser unter den neuen Erscheinungen die Dramen Grillparzers, die seit kurzem allgemein zugänglich geworden sind, eine besonders wichtige Stelle ein.

Hendels *Bibliothek der Gesamtliteratur des In- und Auslandes* ist vertreten durch Heft 1645 Der Gastfreund, Die Argonauten von Grillparzer; 1646 König Ottokars Glück und Ende von demselben; 1647 Esther von demselben; 1648 Die Jüdin von Toledo von demselben; 1663 Libussa von demselben; 1664 Ein Bruderzwist im Hause Habsburg; 1665—67 Selbstbiographie, Erlebnisse und Erinnerungen von demselben; 1668 Der Giaur, Die Braut von Abydos von Lord Byron; 1669 Der Korsar, Lara von demselben; 1677 Dursli, der Branntweinsäufer, oder der heilige Weihnachtsabend von J. Gotthelf; 1690—96 Isegrimm. Vaterländischer Roman von W. Alexis (W. Häring). Die Bändchen geben keine Erläuterungen, wohl aber auf die Dichtung hinführende Einleitungen und das Wichtigste über das Leben der Dichter. Auch werden sie durch Bildnisse derselben geziert. Der Preis ist so niedrig bemessen, dafs die Heftchen eine sehr weite Verbreitung haben können. Und sie erfreuen sich denn auch einer weiten Verbreitung und grofsen Beliebtheit. — Die Sammlung *Zum deutschen Unterricht* von E. Grosse ist um ein Heft, das 7., bereichert: *Aus Immanuel Kants Schriften*, eine sehr praktische Zusammenstellung leichter verständlicher Stellen aus den Schriften des grofsen Philosophen nach gewissen Gesichtspunkten geordnet, berechnet für den Schüler, der ja so wie so einiges über Kant erfährt. Das Heftchen wird mit sehr grofsem Nutzen verwendet werden können.

Von Königs *Erläuterungen zu den Klassikern* ging uns Bändchen 72/73 zu: *Erläuterungen zu Goethes Dichtung und Wahrheit* von E. Bischoff, ein Heft von 156 Seiten, welches sprachliche und sachliche Anmerkungen enthält und überdies am Anfange eines jeden Buches seinen Inhalt kurz angibt, so dafs man eine gute Übersicht gewinnt. Auf Grund einer genaueren Einsicht in das Büchelchen können wir es den Schülern der Prima sehr wohl zu ihrem Privatgebrauch empfehlen.

Aus der bekannten Sammlung *Die deutschen Klassiker*, erläutert und

gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium von E. Kuenen und M. Evers liegen aus dem Berichtsjahr vor: 1. Bändchen Schillers Wilhelm Tell von E. Kuenen, 6. Auflage; 4. Bändchen Goethes Hermann und Dorothea von demselben, 5. Auflage; 11. Bändchen Goethes Egmont von F. Vollmer; 21. Bändchen H. v. Kleist, Prinz Friedrich von Homburg von E. Kuenen; 24. Bändchen Heyses Kolberg von P. Gereke; 25. Bändchen Hebbels Nibelungen von R. Jahnke. Die in weiten Kreisen der Fachmänner wohl bekannten Hefte enthalten nur eingehende Erläuterungen und nicht den Text der Dichtungen selbst. Neu hinzugekommen sind zu den früheren wiederholt aufgelegten Heyses Kolberg, ein Stück, welches die Lehrpläne von 1901 als eine für O III geeignete Lektüre bezeichnen und welches namentlich wegen der warmen Vaterlandsliebe, die es atmet, es wohl verdient, in der Schule gelesen zu werden, sowie die Hebbelschen Nibelungen, deren Lektüre man unserer gereiften Jugend sehr empfehlen kann. Die Einrichtung der neu hinzugekommenen Hefte entspricht durchaus der der früheren. Sachliches und Sprachliches wird berücksichtigt, der Gang der Handlung, der Aufbau der Stücke, die Charaktere der Personen werden eingehend beleuchtet. Ganz besonders empfehlen sich die inhaltreichen Hefte auch zum Selbststudium. Das Heft Kleist, Prinz Friedrich von Homburg von E. Kuenen, fanden wir empfohlen ZG. 57, 444 ff. — Im Anschlufs an diese Hefte erwähnen wir eine neue Reihe von ihnen ähnlichen Erläuterungsheften, die unter dem Namen *Die ausländischen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium* von P. Hau erscheint und von der das erste Heft vorliegt, *Shakespeares Macbeth* von P. Hau. Die Einrichtung und Bearbeitung entspricht ganz denen der deutschen Klassiker. Verf. legt besonderes Gewicht auf die Darstellung des Ganges der Handlung und der Charaktere. Voraus geht eine Geschichte Shakespeares und seiner Dichtung. Von ganz besonderem Interesse ist der Abschnitt *Vergleich des Dramas mit der Quelle.* Bei der Erklärung des viel besprochenen und viel umstrittenen Stückes setzt sich Verf. mit den Ansichten anderer Erläuterungen auseinander. Man merkt seinem Heftchen ein gründliches Studium der einschlägigen Literatur an. So ist denn auch diese Arbeit recht verdienstlich, umsomehr, da sie im Geist und Ton der Erklärungen von Kuenen und Evers gehalten ist. — Schöninghs *Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen* brachten diesmal Band 29: *Grillparzers Sappho* mit Erläuterungen von H. Vockeradt. Die einzelnen Anmerkungen erscheinen hier als Fufsnoten; eine Einleitung unterrichtet über den Dichter (dessen Bildnis dem Hefte beigefügt ist) und über die Dichtung, ein Anhang bringt Bemerkungen über den Inhalt, die Gliederung und die Bedeutung der Auftritte und Aufzüge nebst Aufgaben für mündliche und schriftliche Darstellungen und handelt dann von dem Stoffe des Dramas und seiner dichterischen Gestaltung. So wird der Bearbeiter seiner Aufgabe nach allen Seiten gerecht. Die Schöninghschen Ausgaben fanden wir neuerdings empfohlen LL. 1903,

Heft 4, S. 105 ff.; KW. 10, 67 f.; Gm. 21, 7 ff., 341 f., die in demselben Verlage erschienene Sammlung ausländischer Klassiker Gm. 20, 829 ff. — Derselben Verlagsbuchhandlung verdanken wir noch eine andere Reihe von Dichterausgaben unter dem Titel Schöninghs *Textausgaben alter und neuer Schriftsteller* herausgegeben von Funke und Schmitz-Mancy, auf die wir bereits in unserem vorigen Berichte hinweisen konnten. Bis jetzt erschienen hier 8 Hefte: 1. Schillers Braut von Messina, 2. Goethes Götz von Berlichingen, 3. Lessings Nathan der Weise, 4. Schillers ausgewählte Gedichte, 5. Maria Stuart, 6. Lessings Emilia Galotti, 7. Shakespeares König Lear, 8. Grillparzers Sappho. Jedes Heft enthält eine Einleitung, welche das Verständnis der Dichtung vorbereitet, der Band mit den Gedichten Schillers eine Übersicht über des Dichters Leben und Werke. Die Ausstattung ist tadellos, der Preis sehr gering.

Von neuen Erscheinungen der *Sammlung deutscher Schulausgaben* aus dem Verlage von Velhagen & Klasing nennen wir Lieferung 76: Iphigenie auf Tauris von Euripides von O. Hubatsch; 91: Parzival von Wolfram von Eschenbach, im Auszuge übertragen und erklärt von G. Legerlotz; 93: Sappho von Grillparzer von H. Löschhorn; 94: Das goldene Vliefs von Grillparzer, erstes Bändchen (der Gastfreund, die Argonauten) von E. Lange; 95: Herodes und Mariamne, Tragödie von F. Hebbel, von R. Petsch; 96: Hilfsbuch zu Schiller. Für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von R. Franz; 97: Deutsche Prosa. III. Teil. Moderne erzählende Prosa. Erstes Bändchen, ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben von G. Porger; 99: Das goldene Vliefs von F. Grillparzer, zweites Bändchen, Medea, von E. Lange; 103: Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller, herausgegeben von E. Lemp. I. Zur Religion und Ethik; 104: II. Zur deutschen Literaturgeschichte; 105: III. Zur deutschen Geschichte. Ganz besonders möchten wir das Augenmerk auf die der neueren Literatur entnommenen geschichtlichen, literargeschichtlichen und philosophischen Aufsätze hinlenken. Es sind hier Abschnitte aus den Werken unserer bedeutendsten Schriftsteller auf den einschlägigen Gebieten ausgewählt; wir nennen nur die Namen Sohm, Maurenbrecher, Ranke, A. Trendelenburg, Luthardt, v. Hase, Hausrath u. a. Die Lektüre solcher Aufsätze ist eine sehr willkommene Ergänzung der Klassiker-Lektüre. Sie erweitert den Gesichtskreis und kommt ganz besonders dem neuerdings mit Recht geltend gemachten Bedürfnis entgegen, das Denken der Schüler aufs Allgemeine zu richten und sie zu philosophischer Betrachtung anzuregen. Aber die Hefte sollen nicht nur der Schule dienen, sondern sie werden auch weiteren Kreisen eine sehr willkommene Lektüre bieten. Empfohlen sind diese Ausgaben ZfS. 14, 276; Gm. 21, 159 f. — Eine neue Reihe von Ausgaben klassischer Stücke nennt sich *Die Meisterwerke der deutschen Bühne* herausgegeben von G. Witkowski. Davon sind erschienen: Schiller, Wilhelm Tell von dem Herausgeber, Maria Stuart von A. Leitzmann und die Jungfrau von Orleans von F. Muncker. Die Hefte enthalten eine Einleitung und Anmerkungen.

Auch diese letzteren gehen den Stücken voran. Vor jedem Stücke finden wir auch eine Angabe über seine Bühnengeschichte, wie denn auch in jedem Hefte ein Schema abgedruckt ist, welches dem Besitzer auszufüllen überlassen ist, in das er die bei einer Aufführung mitwirkenden Personen, seine Eindrücke und Betrachtungen über das Stück eintragen kann. Die Heftchen sind gut ausgestattet und für einen sehr mäfsigen Preis käuflich. — Wir fügen diesen Angaben über neue Erscheinungen von Erläuterungen klassischer Dichtungen noch einige andere Bücher hinzu, welche in weiterem Sinne hierher gehören. *Goethes Faust als einheitliche Dichtung* erläutert von H. Baumgart, zweiter Band, die Erklärung des zweiten Teiles des Faust. Der bekannte Goetheforscher kommt, wie er selbst erklärt, in seinem überaus eingehenden Werke (der zweite Band umfafst über 500 Seiten) zu der Überzeugung von der unverbrüchlichen Einheit der gesamten Dichtung und von der vollkommenen Übereinstimmung seiner kleinsten Teile zu dem gleichen nirgends aus dem Auge verlorenen Endzweck. Das Werk ist in hervorragendem Mafse dazu geeignet, dahin zu wirken, dafs der zweite Teil des Faust, „diese unvergleichlich schöne und reiche Dichtung" das wird, was sie sein könnte und sollte, „ein Eigentum des ganzen deutschen Volkes, soweit es geistiger Bildung zugänglich ist". Die reiche Ideenwelt, welche Goethe in seiner Dichtung entwickelt hat, wird vom Verf. in einer klaren und übersichtlichen Weise vor dem Auge des Lesers aufgerollt. — *Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts*, Auswahl für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von M. Consbruch und F. Klincksieck, kann als Hilfsmittel für die Schule Verwendung finden, in denen ja die Dichtung der neueren und neuesten Zeit behandelt werden soll, aber es wird auch weiteren Kreisen dienen, die sich einen Überblick über die neuere Dichtung verschaffen wollen. Die Namen aller in Betracht kommenden neueren Dichter sind vertreten, auch mundartliche Dichtungen fehlen nicht. Als eigentliches Schulbuch können wir uns die recht brauchbare Zusammenstellung nicht recht denken. Es wird doch immer nur gelegentlich herangezogen werden und mehr der Privatlektüre überlassen bleiben. Aber weiteren Kreisen sei es sehr empfohlen. — *Der Glockenguſs. Materialien zur Besprechung des Schillerschen Liedes von der Glocke*, bearbeitet und herausgegeben von J. Geisel, 2., vermehrte Auflage, ist eine Arbeit ähnlich einigen früher bereits erwähnten. Die Dichtung ist selbst abgedruckt, alle technischen Fragen werden unter Hinzufügung guter Abbildungen erläutert, aber auch die Dichtung selbst wird in ihrer Gliederung und ihrem Zusammenhange behandelt, auch die Ähnlichkeiten mit dem Spaziergang nachgewiesen. Das Heftchen ist bei der Lektüre des Schillerschen Gedichts gut verwertbar. — Unter dem Titel *Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung* gibt A. Muthesius eine Reihe von Heften heraus, von denen das 27. enthält *Das Studium des Dramas von Meisterwerken der deutschen Klassiker* von A. Thoma. Teil I: Meisterwerke Lessings. 2. Auflage. Enthalten ist darin nach einer Einleitung eine für den Lehrer berechnete Behandlung der Lessing-

Digitized by Google

schen Dramen Emilia Galotti, Minna von Barnhelm und Nathan der Weise. Der Lehrer findet darin eine gründliche Anweisung dazu, wie er diese Bühnenstücke erläutern und in ihrem Aufbau und ihrer ganzen Tendenz erklären soll. Er lernt daraus, die Stücke dem Verständnis der Jugend näher zu bringen. Wenn bei dem ganzen Unternehmen vielleicht in erster Linie an Seminare gedacht ist, so kann man das Buch auch sonst vielfach praktisch verwenden. — Eckermann, *Gespräche mit Goethe*, herausgegeben von J. Öhquist, bezweckt „eine systematische Zusammenstellung der über die drei Bände der Eckermannschen Gespräche verstreuten Betrachtungen, Aussprüche und Einfälle Goethes über Personen und Gegenstände, die ein allgemeineres Interesse beanspruchen dürfen". Die praktische Zusammenstellung, welche den reichen Gedankenschatz dieser „Gespräche" leichter zugänglich macht, gliedert sich in die Abschnitte: 1. Goethe über sich selbst und seine Werke; 2. Kunst, Literatur, Philosophie; 3. Gespräche über grofse Männer; 4. Verschiedenes. Sowohl in der Schule wie auch sonst erweist sich das Büchelchen als sehr gut verwendbar. — *Der kleine deutsche Homer, Ilias und Odyssee*, im Auszuge, verdeutscht, mit Anmerkungen und Zusätzen von A. Schaefer, ist bereits in 4. Auflage (in alldeutscher Rechtschreibung) erschienen. Das in erster Linie für Mädchenschulen bestimmte und empfehlenswerte Buch haben wir bereits in unserem vorigen Bericht gewürdigt und beziehen uns auf das dort Gesagte. — *Der Messias. Zum hundertjährigen Gedächtnis des Todestages Friedrich Gottlieb Klopstocks* von J. G. Stark, stellt unter Heranziehung von bedeutsamen Stellen im Wortlaut den Inhalt und Zusammenhang der grofsen Klopstockschen Dichtung dar. Das Heftchen kann sehr wohl dazu beitragen, das Interesse für dieselbe anzuregen und dazu beizutragen, dafs sie wieder mehr gelesen wird als bisher. Sagt doch der Verf. ganz mit Recht, dafs der Messias das gröfste Epos der Deutschen sei und bleibe. — Hieran reihen wir zwei Bücher zum Verständnis Richard Wagners, des grofsen Dichters und Komponisten: *Handlung und Dichtung der Bühnenwerke Richard Wagners nach ihren Grundlagen in Sage und Geschichte* dargestellt von H. v. der Pfordten. Allen Freunden der Wagnerschen Muse ist hier eine gute Gelegenheit gegeben, Aufschlufs zu erhalten über die Beziehungen der Wagnerschen Dramen zu den geschichtlichen und Sagenstoffen, welche denselben zu Grunde gelegt sind. Es handelt sich hier im wesentlichen um die Dichtungen, weniger um die musikalische Seite; von dieser werden nur die allerwichtigsten, dichterisch wertvollsten Motive gekennzeichnet, auch mit Notenbeispielen, die am Schlusse hinzugefügt sind. Das sehr reichhaltige Buch, welches den Inhalt und Gehalt der Wagnerschen Dichtungen sehr gründlich behandelt, erscheint als ein recht wertvoller Beitrag zur Wagner-Literatur. — Das andere Buch ist *Richard Wagners Frauengestalten* von C. Frhr. von Schwerin, eine Beleuchtung der Charaktere von Brünnhilde und Kundry. Es enthält eine feinsinnige ästhetische Studie, die den Wagnerfreunden sehr willkommen sein wird und bezeugt ein gründliches

Digitized by Google

Studium und Verständnis der Wagnerschen Dichtungen. Dieselben verdienen in der Tat immer mehr Gemeingut des deutschen Volkes zu werden und zwar allein schon wegen ihres hohen dichterischen Wertes. — Zum Schlusse nennen wir hier noch einige Übertragungen dramatischer Werke des Altertums, welche gegenwärtig im Mittelpunkte des Interesses der gebildeten Welt stehen. Der Band *Römische Komödien*, deutsch von C. Bardt, enthält zwei Stücke von Plautus (der Schatz, die Zwillinge) und zwei von Terentius (das Mädchen von Andros und die Brüder). Die Dichtungen sind hier in einer deutschen metrischen Form geboten, welche von der ursprünglichen lateinischen abweicht. Gewählt hat der Übersetzer den sogenannten Knittelvers, der ihm gerade für das Lustspiel so recht geeignet erschien. Die Verse haben vier Hebungen und erscheinen paarweise männlich oder weiblich gereimt. Eine Einleitung führt in das Verständnis der Komödie des Altertums überhaupt ein, namentlich die des Plautus und Terentius. Die Sprache ist der Komödie in trefflicher Weise angepafst; es ist in derselben eine Art komischen Tones vernehmbar, wozu allerdings auch der Vers nicht unwesentlich beiträgt. Die sich leicht und angenehm lesende Übertragung wird sicher das Interesse für die alten Lustspieldichtungen in der gebildeten Welt der Gegenwart sehr beleben. Sie empfiehlt sich ganz besonders auch für die Schüler der oberen Klassen, die ja nach den Anschauungen der neueren Zeit nicht zur Lektüre jener Dichtungen im Urtext kommen. — Nun noch zwei Übersetzungswerke grofser Meister, die der gebildeten Welt den Ideengehalt des griechischen Trauerspiels zu vermitteln bestimmt sind: *Sophokles' ausgewählte Tragödien* (König Ödipus — Ödipus auf Kolonos — Antigone — Elektra) mit Rücksicht auf die Bühne übertragen von A. Wilbrandt, 2. Auflage. Mit der Sophoklesstatue des Lateran im Titelbild. Die Übersetzungen sind zur Aufführung auf der modernen Bühne bestimmt und berechnet. Verf. klagt darüber, dafs den etwas freieren Übersetzungen alter Dichtungen in früheren Zeiten seitens der Philologenwelt Widerstand entgegengesetzt sei. Das aber habe sich neuerdings völlig geändert, und sogar ein grofser, tiefgelehrter Philologe, Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, habe sich mit Rücksicht auf das Bedürfnis der neueren Zeit hinsichtlich des Rhythmus in seinen Übersetzungen Abweichungen von dem Urtext erlaubt. Die Erfolge jener alten Stücke in ihrem neuen Gewande auf der Bühne sind mit grofser Freude zu begrüfsen; sie zeigen, wie viel Sinn für die Grofsartigkeit und Erhabenheit der griechischen Tragödie immer auch heute noch in der gebildeten Welt vorhanden ist. Die Übersetzungen Wilbrandts, welche den deutschen dramatischen Vers zeigen, werden sicher dazu beitragen, dafs die Dichtungen des grofsen Griechen mehr und mehr bekannt werden und dafs man sich immer mehr „dem Zauber dieser alten poetischen Offenbarungen hingibt". — *Griechische Tragödien* übersetzt von U. von Wilamowitz-Möllendorff, erster Band (Sophokles, Ödipus; Hippolytus, der Mütter Bittgang und Herakles von Euripides). 3. Auflage; Äschylos Agamemnon, ebenfalls 3. Auflage.

Hier erscheinen die Übersetzungen des berühmten Gelehrten zum ersten Male ohne den griechischen Text und ohne die sonst beigefügten Erläuterungen. Er hat sich dazu entschlossen, die Übersetzungen allein zu veröffentlichen, weil sie mit jenen Zufügungen kaum über die Kreise hinauskamen, die auch den gelehrten Teil des Buches lasen. Besonders ist damit auch denjenigen Schulen ein grofser Dienst erwiesen, die die griechische Sprache nicht lehren. Des Herausgebers Absicht war es ursprünglich, die Stücke einzeln zu verbreiten. Hier erscheinen nun aber vier in einem Bande vereinigt. Jedem Drama sind einleitende Bemerkungen vorausgeschickt, welche das Wichtigste über die Handlung, die Sage, der sie entnommen ist, und die Charaktere der auftretenden Personen enthalten. Die schöne Sprache macht die Lektüre dieser Übersetzungen zu einem grofsen Genufs. So wird man durch diese neue Gestaltung der gehaltvollen tiefen Dichtungen in den Geist des Altertums eingeführt. Auch auf der Bühne müssen die geistvollen Übertragungen von grofser Wirkung sein, wenn auch vielleicht Wilbrandt recht hat, welcher meint, dafs Wilamowitz nicht recht eigentlich für die Bühne übersetzt habe, da dies nicht in ihm liege. Wenn die Orestie in seiner Übertragung festliche Siege auf deutschen Theatern erfochten habe, so habe dazu mehr die plastische Deutlichkeit und Einfachheit der Übersetzung beigetragen als ihr dramatisches Feuer. — Jedenfalls kann das deutsche Volk dem hervorragenden Gelehrten nur den gröfsten Dank dafür zollen, dafs er die griechischen Tragödien in einer so edeln Form weiteren Kreisen zugänglich gemacht hat. — Der Beachtung wert ist schliefslich folgendes Heftchen: *Antigone.* Ein Trauerspiel in 8 Szenen. Zur Aufführung in Schulen und Vereinen der gleichnamigen Tragödie des Sophokles in gedrängter Kürze nachgebildet als verbindender Text zu Mendelssohns Chören zur Antigone und mit einem Vorspruch versehen von J. Simon. Den „Vorspruch“ durchweht warme Vaterlandsliebe. Die Szenen sind in freier Anlehnung an das Stück des Sophokles in leichtflüssiger Sprache gebildet und eignen sich sehr wohl zur Darstellung durch Schüler. — Eine Anzahl von neuen Erscheinungen in den Sammlungen „Meyers Volksbücher“ und der „Universal-Bibliothek“ von Ph. Reclam werden wir im Schriftenverzeichnis namhaft machen.

3. Poetik. Metrik.

Der *Abrifs der deutschen Poetik* von O. Lyon (Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen, zweiter Teil: Für obere Klassen, zweite Abteilung: Poetik), ist in 6., vermehrter und verbesserter Auflage erschienen. Das Büchelchen gibt für den Schüler der oberen Klassen alles, was er auf diesem Gebiete wissen mufs, in klarer übersichtlicher Fassung. Es kann aber auch jedem Gebildeten, der über derartige Dinge eine Auskunft haben will, sehr gute Dienste leisten. Naturgemäfs mufsten die aus dem Altertum entlehnten Versarten besprochen werden, weil ihre Kenntnis, zumal auf den höheren Schulen, durchaus erforderlich ist. Da-

bei erfahren aber auch die ursprünglich deutschen Verse eine ausreichende Behandlung. Verf. hat für sein Werkchen alle bis auf die neuere Zeit reichenden Forschungen verwertet.

4. Jugendschriften.

L. Wiegand, *Die deutsche Jugendliteratur nebst einem Verzeichnis bewährter Jugendschriften*, 2. vollständig umgearbeitete Auflage, gibt zunächst eine Übersicht über die Geschichte der deutschen Jugendliteratur von ihren ersten Anfängen an bis auf die neueste Zeit, erörtert sodann, welche Kennzeichen eine gute Jugendschrift haben mufs, zeigt den Wert und die Bedeutung der Jugendschrift, gibt an, wie das Lesen der Jugendschriften zu erfolgen habe, spricht über die Ausstattung derselben, über die Anlage von Schülerbibliotheken und endlich über allgemeine Gesichtspunkte für die Auswahl von Jugendschriften. Zum Schlusse folgt ein Verzeichnis bewährter Jugendschriften. Die eingehenden Erörterungen des Verf. geben einen guten Überblick über das ganze so wichtige Gebiet. Das Schriftchen wird dazu beitragen, dafs die Jugendschriftenfrage mehr nach pädagogischen Grundsätzen behandelt wird, als das bisher durchschnittlich zu geschehen pflegt. Die hier gegebenen Weisungen und Fingerzeige wird man sehr gut benutzen können. — Im Anschlufs hieran nennen wir einige uns zugegangene Bücher, die, wenn sie auch nicht eigentlich und ausschliefslich als Jugendschriften bezeichnet werden können, doch auch der Jugend empfohlen werden können. — *Heinrich Hansjakob, der Schwarzwälder Dorfdichter*. eine literarische Studie von H. Bischoff, gibt ein klares Bild von dem Leben und Dichten jenes volkstümlichen Schriftstellers und leitet zum Verständnis seiner Werke an, von denen nachgewiesen wird, inwieweit sie mit seinen Lebenserfahrungen in Beziehung stehen. Jedem, der für volkstümliche Dichtung Sinn hat, aber namentlich auch der Jugend sei das Büchlein bestens empfohlen. — *Emil Frommel* von Th. Kappstein (Männer der Zeit, Lebensbilder hervorragender Persönlichkeiten der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit, Band XIII), ist ein „biographisches Gedenkbuch“. Es bietet ein mit eingehender Liebe gezeichnetes Lebensbild des geist- und gemütvollen Mannes nach seiner Wirksamkeit in seinem Amte und in seiner schriftstellerischen Tätigkeit. Solche Lebensbilder hervorragender Persönlichkeiten wirken vorbildlich; sie sind ja natürlich für jedes Alter geeignet, aber besonders die Jugend mit ihrem für edle Eindrücke leicht empfänglichen Gemüte wird sich daran nicht nur erbauen, sondern auch innerlich kräftigen. — Von der Ausgabe *Justinus Kerners sämtliche Werke in acht Büchern* ging uns Band 1 zu, der die ersten 5 Bücher umfafst, neu herausgegeben mit einer biographischen Einleitung von W. Heichen. Wir finden darin eine grofse Zahl von Gedichten und prosaischen Darstellungen des schwäbischen Dichters; auch viele Abbildungen finden sich darin. Auch dies Buch kann man wohl Schülern in die Hand geben. — *Ernst und Heiter und so weiter*. Für die reifere Jugend gewählt aus

den Schriften von P. Rosegger, 2. Auflage, bietet eine treffliche Auswahl kürzerer Erzählungen aus den Schriften des volkstümlichen Verf., die die Jugend mit Vergnügen lesen wird. Es ist ein recht glücklicher Gedanke, diesen Schriftsteller für die Jugendlektüre zu verwerten. — *Phantasiestücke* von H. Seidel, enthält 20 kleine Erzählungen des mit Recht so beliebten und volkstümlichen Dichters, der sich auch die Jugend im Fluge erobert hat. Die in der Gesamtausgabe der Schriften Seidels zerstreuten Erzählungen erscheinen hier in einem Bande vereinigt. Wir empfehlen denselben sehr für Schülerbibliotheken.

III. Die Literaturgeschichte.

A. Zehme, *Zur Stellung und Behandlung der deutschen Literaturgeschichte nach den Lehrplänen von 1901*, MhS. II, 408 ff., betrachtet zuerst die Forderungen auf der Mittelstufe, wo „Belehrungen über die persönlichen Verhältnisse der Dichter, soweit sie zur Erläuterung des Gelesenen erforderlich sind“ verlangt werden. Dies kann, wie Verf. sagt, auch schon auf der Unterstufe geschehen, wo die Lehrpläne nicht davon sprechen. In U II werden die Belehrungen über die persönlichen Verhältnisse der Dichter methodisch verknüpft und geben so eine Art Abschlufs. Ähnlich ist es dann auf der Oberstufe, nur dafs hier alles vertieft und erweitert werden mufs. Nach des Verf. Ausführungen sind drei Abwege zu meiden: 1. eine Überlastung des Gedächtnisses mit totem Wissen; 2. eine Mitteilung fertiger ästhetischer Urteile; 3. ein unangebrachtes falsches Streben nach wissenschaftlicher Gründlichkeit. Man solle die Schüler daran gewöhnen, wissenschaftlich und historisch zu denken. — Wir meinen, diese drei Klippen werden sich am besten durch eine richtige Behandlung der Lektüre vermeiden lassen, deren Ergänzung ja eben nur die literargeschichtlichen Mitteilungen sein sollen. Handelt es sich doch eigentlich gar nicht um Literaturgeschichte, sondern nur um Literaturkunde, allenfalls (auf der obersten Stufe) um einige Zusammenfassungen und Rückblicke. — Als Hilfsmittel für die Schule nennen wir Th. Mafs, *Handbuch der deutschen Literatur*. Biographie der Dichter nebst Erläuterung und Inhaltsangabe der Werke derselben. Ein Hilfsbuch für Seminaristen und Schüler höherer Lehranstalten, sowie für Lehrer, die sich auf Prüfungen vorbereiten (Hilfs- und Vorbereitungsbücher für die Prüfungen an höheren Lehranstalten. Für Gymnasiasten, Seminaristen, Präparanden usw., II), enthält den literargeschichtlichen Stoff in biographischer Form von den ältesten Zeiten bis zur Neuzeit und eine Inhaltsangabe der bedeutendsten Dichterwerke, bei den Bühnenstücken nach Aufzügen und Auftritten. Wenn es nun dabei auch nicht an Bemerkungen und Winken fehlt, die das Verständnis zu fördern geeignet sind, so möchten wir uns doch grundsätzlich gegen solche Inhaltsangaben erklären,

die der Lektüre selbst nur Eintrag tun. Nach unserer Auffassung soll sich der Schüler beim Lesen der Dichterwerke ihren Inhalt selbst geistig erarbeiten, derselbe soll ihm nicht als etwas Fertiges, Gegebenes entgegentreten. Besser wäre es, wenn das Buch sich auf den literargeschichtlichen Stoff allein beschränkte und auf wenige die Dichtungen betreffenden Bemerkungen, welche unumgänglich notwendig sind. Wenigstens würden wir das Werk in der vorliegenden Form für die Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten nicht für geeignet halten. Ob es sich für Seminare und ähnliche Schulen empfiehlt, vermögen wir nicht recht zu beurteilen. Derjenige, der sich einen Einblick in die deutsche Literatur verschaffen will, ohne in der Jugend dazu eine geeignete Anleitung erhalten zu haben, wird durch das Buch einige Förderung erfahren. Übrigens haben wir ein Inhaltsverzeichnis vermifst, was doch nötig erscheint, damit der Benutzer sich zurechtfinden kann. — Die für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmte *Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Literatur* von R. Lehmann ist im Berichtsjahr bereits in 4. Auflage erschienen. Wir haben auf dieses treffliche Hilfsbuch schon wiederholt empfehlend hingewiesen, welches sich durch grofse Klarheit und Übersichtlichkeit auszeichnet. Verf. hat in dieser 4. Auflage auch einen Abschnitt über Shakespeare hinzugefügt, was mit Rücksicht darauf, dafs mehrere Dramen des grofsen britischen Dichters zum Lesestoff der oberen Klassen gehören, nur zu billigen ist. Vgl. die Anzeige des Buches ZG. 57, 733 f. — Dazu nennen wir folgende Hilfsmittel für die Literaturgeschichte: *Die deutsche Nationalliteratur der Neuzeit* von K. Barthel. 10. Auflage, neu bearbeitet und fortgesetzt von M. Vorberg, weiter geführt und vollendet von G. Burkhardt, 7. (Schlufs-) Lieferung. Nach dem im Jahre 1900 erfolgten Tode von M. Vorberg hat sich G. Burkhardt mit Liebe und Verständnis der Aufgabe unterzogen, das bekannte Buch von Barthel in seiner neuen Bearbeitung zu Ende zu führen. Es geht nun bis zur Gegenwart und gibt eine Übersicht über die Erscheinungen bis zur Gegenwart hin, und zwar wie das die Absicht Barthels von vornherein war, im christlichen Geiste und für das christliche Haus berechnet. Man bedarf auf diesem Gebiete eines gewissenhaften und zuverlässigen Führers. Einen solchen stellt das nun vollendet vorliegende Buch dar. — Die *Übersicht über die neuere deutsche Literatur 1880—1902* von L. Bräutigam, welche jetzt in 2. Auflage erschienen ist, umfafst nur den allerletzten Zeitraum von 22 Jahren. Nach Dichtungsarten geordnet gibt das Buch ein Bild von den mannigfachen Ideen und Bestrebungen, die sich in der neuesten Zeit bemerkbar gemacht haben. Es ist jedem Literaturfreund sehr zu empfehlen, der sich über das Neue und Neueste auf dem Laufenden erhalten will. — *Geschichte der deutschen Dichtung zum Gebrauche an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium* von F. Prosch. Erster Teil: Von der Urzeit bis zu Goethes Rückkehr aus Italien. 2. Auflage, behandelt die frühere Zeit bis zu Klopstock hin nur kurz, gewissermafsen einleitend,

Digitized by Google

dann aber die zweite Blütezeit bis zu dem im Titel angegebenen Zeitpunkt sehr eingehend, besonders im Hinblick auf die Entwicklung der Literatur in Österreich. Von besonderem Interesse sind die Partieen, in denen Verf. die sprachlichen Eigentümlichkeiten der Dichter beleuchtet. Diese finden sich in den Anmerkungen, welche auch sonst viel Beachtenswertes bieten, so z. B. Nachweise von Quellen u. ähnl. Ein Anhang enthält eine Anzahl von Gesetzen über die Technik des Dramas, die der Verf. den bedeutendsten einschlägigen Schriften entnommen hat. Ganz besonders möchten wir das Buch des bekannten Fachmannes zum Selbststudium empfehlen. — *Tabellen zur neueren deutschen Literaturgeschichte* (1724—1832) von J. Spatenka, bietet auf nur 14 Seiten eine tabellarische Übersicht über die literarischen Erscheinungen, und zwar, was recht praktisch ist, immer in Verbindung mit den Merkdaten aus der Geschichte. Herrschen doch zwischen den literargeschichtlichen und den geschichtlichen Ereignissen mancherlei Wechselbeziehungen, die durch Personen und Zeitverhältnisse bedingt sind. Diese kommen hier zum Ausdruck. Das Büchlein erscheint nicht nur für Lehrer und Studierende, sondern für jeden Gebildeten als ein recht praktisches Hilfsmittel. — *Deutsche Literaturgeschichte der Klassikerzeit* von C. Weitbrecht (Sammlung Göschen) macht sich zur Aufgabe „Das Wesentliche, für Gegenwart und Zukunft noch Lebendige aus dem Nebensächlichen herauszuheben . . . . unsere sogenannte Klassikerzeit einzureihen in die gesamte Entwicklungsgeschichte des deutschen Geistes und der deutschen Literatur". In diesem Sinne und Geiste ist die Darstellung des bekannten Literaturforschers gehalten. Die der Sammlung Göschen eigene Art der Behandlung bedingt eine knappe Kürze, dagegen aber eigene, wohlerwogene Urteile und damit eine wichtige Anregung für den Leser, nun auch seinerseits zu den behandelten Fragen Stellung zu nehmen. Dieses Weitbrechtsche Büchlein ist warm empfohlen ZG. 57, 669 f. — *Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts* in seinen Hauptvertretern von S. Friedmann, 2 Bände, ist ein ursprünglich für Italiener bestimmtes und geschriebenes Werk des in Mailand wirkenden Verfassers. Es enthält eine sehr eingehende Beleuchtung aller irgendwie in Betracht kommenden deutschen dramatischen Erscheinungen der neueren Zeit und beweist, ein wie gründlicher Kenner der literarischen Erscheinungen in Deutschland der Verf. ist. Er beginnt mit Heinrich von Kleist und schliefst mit Gerhart Hauptmann. Alle Dramen werden einer genauen Kritik unterzogen. Ihr Aufbau, die in ihnen vorkommenden Charaktere, die literarischen Beziehungen, alles wird eingehend beleuchtet. Wer einen tieferen Einblick in die Entwicklung des neueren und neuesten deutschen Dramas gewinnen will, dem kann man das reichhaltige Buch aufs wärmste empfehlen. — Das Buch *Die Blütezeit der deutschen politischen Lyrik von 1840 bis 1850.* Ein Beitrag zur deutschen Literatur- und Nationalgeschichte von Ch. Petzet, welches wir in unserem vorigen Bericht bereits gewürdigt haben, liegt nun nach dem Erscheinen der 4. und 5. (Schluss-)

Lieferung vollständig vor. Wir können uns nur auf das dort Gesagte beziehen. Wir haben hier einen sehr wertvollen Beitrag zur Literaturgeschichte, sowie zur Kenntnis der politischen und sonstigen Verhältnisse des in Rede stehenden Zeitraumes vor uns. — Wir lassen nunmehr eine Anzahl von Einzelschriften zur Literaturgeschichte folgen, geordnet nach den Persönlichkeiten, auf welche sie sich beziehen. *Christian Hieronymus Esmarch und der Göttinger Dichterbund* von A. Langguth, nach neuen Quellen aus Esmarchs handschriftlichem Nachlafs, weist in der eingehendsten Art die Beziehungen nach, welche der dänische Gelehrte und Dichter zu den Persönlichkeiten des Hainbundes gehabt hat und seinen Anteil an den Bestrebungen desselben. Das ziemlich umfangreiche auf gründlichem Quellenstudium beruhende interessante Buch ist ein überaus wertvoller Beitrag zur Geschichte des Dichterbundes überhaupt. Auf Einzelheiten einzugehen, müssen wir uns hier nach der ganzen Natur unseres Berichts versagen. Erwähnt sei nur noch, dafs das Werk mit 60 Schattenrissen aus Esmarchs Nachlafs und mit seinem eigenen Bildnis geziert ist. — Es folgen einige Schriften zu Goethe: *Goethe, ein Kinderfreund* von K. Muthesius. Über dieses sehr interessante Büchlein können wir nur dem Urteil und den Ausführungen B. Suphans beipflichten, wie er sie in einer eigenen kleinen Druckschrift, genannt „Weihnachtsepistel an eine Freundin", niedergelegt hat. Er rühmt darin die natürliche Anlage des Buches und seine natürliche Darstellung und Sprache. Muthesius zeigt in seiner anregenden Schrift, wie der grofse Dichter vermöge seiner ganzen Neigung und Naturanlage während seines ganzen Lebens viel und gern mit Kindern in Verkehr gestanden hat, wie er ein tiefes Verständnis für die Kinderseele besafs. Man kann das Buch nur aufs wärmste empfehlen. — *Goethe und der Protestantismus des zwanzigsten Jahrhunderts* von K. Trost führt unter Beibringung von mancherlei Stellen aus des Dichters Werken den Nachweis, dafs Goethe aus dem Evangelium den Sinn herausgelesen habe, dafs, wer Gott liebt und kräftig wirkt, zum Reiche Gottes gehöre. Das interessante Schriftchen ist ein schätzenswerter Beitrag zur Goethe-Literatur, ebenso wie *Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion und zu religiös-kirchlichen Fragen*, zusammengestellt von Th. Vogel, 3. Auflage. Die Anordnung ist nach der Zeitfolge gemacht. Das wertvolle Buch, welches aus allen zugänglichen Quellen, so auch aus den Briefen schöpft, gibt an der Hand von Aussprüchen Goethes selber eine Übersicht über seine Stellung zu allen in betracht kommenden religiösen Fragen. Eines ergibt sich auch aus dieser interessanten Zusammenstellung ganz unwiderleglich, nämlich dafs Goethe eine im besten Sinne des Wortes religiöse Natur war, wenn er sich auch nicht in den kirchlichen Formen bewegte und sich ihnen fügte. — *Die Jugendsprache Goethes. Goethe und die Romantik. Goethes Ballade.* Drei Vorträge von St. Waetzoldt. 2. vermehrte Auflage. Die beiden ersten Vorträge waren bereits 1888 veröffentlicht, der dritte ist jetzt hinzugekommen. Alle drei seien den Goethe-Freunden aufs beste

Digitized by Google

empfohlen. Wir fühlten uns ganz besonders durch den Vortrag über die Jugendsprache des Dichters angeregt. — Zeitgemäfs ist *Franz Grillparzers Leben und Schaffen* von M. Necker, deshalb, weil die Werke dieses österreichischen Dichters jetzt in weiteren Kreisen Verbreitung gefunden haben. Wir haben hier einen Sonderabdruck aus der demnächst in Max Hesses Neuen Leipziger Klassiker-Ausgaben erscheinenden Volksausgabe von Grillparzers sämtlichen Werken; dies Schriftchen bildet dort die Haupteinleitung. Wir haben ein interessant geschriebenes Lebens- und Dichterbild vor uns, welches auch mehrere Bilder zieren. Das Schriftchen ist sehr geeignet dazu, Grillparzer volkstümlich zu machen. — *Grillparzers Briefe und Tagebücher*, eine Ergänzung zu seinen Werken. Gesammelt und mit Anmerkungen herausgegeben von C. Glossy und A. Sauer. Erster Band: Briefe, zweiter Band: Tagebücher, bilden eine sehr willkommene Ergänzung zu den jetzt allenthalben zum Abdruck gelangten Dichtungen des Verf., der ja jetzt nicht nur in seinem Heimatlande, sondern auch in Deutschland mit vollem Recht sehr zu Ehren gekommen ist. — *Friedrich von Hardenberg genannt Novalis* von W. Bölsche ist wie das Leben Grillparzers ein Sonderabdruck aus einer Ausgabe der Werke Hardenbergs, ein mit vieler Liebe gezeichnetes Lebensbild des frühvollendeten Dichters, welches allgemeine Beachtung verdient. — *Wilhelm Hauff. Eine nach neuen Quellen bearbeitete Darstellung seines Werdeganges.* Mit einer Sammlung seiner Briefe und einer Auswahl aus dem unveröffentlichten Nachlafs des Dichters von H. Hofmann, erschienen zum hundertjährigen Geburtstage des Dichters, enthält eine eingehende Darstellung seines Lebens, dann Briefe von ihm und schliefslich eine ganze Anzahl Veröffentlichungen aus seinem Nachlafs, behandelnd literarische und sonstige Verhältnisse. Die eingehend liebevolle Schilderung wird den schon so sehr bekannten, dem Leben allzu früh entrissenen Dichter noch volkstümlicher machen. Dazu ist auch sehr wohl geeignet das kleine Schriftchen *Wilhelm Hauff. Ein Volksabend* von H. Mosapp, eine volkstümlich gehaltene Darstellung des Lebens und Dichters Hauffs in Gestalt eines Vortrags für einen Volksunterhaltungsabend, eingerahmt von Hauffschen Liedern und auf ihn bezüglichen Gedichten. — Zwei Schriftchen behandeln Klopstock, im Hinblick auf den hundertjährigen Todestag des Dichters am 14. März 1903, nämlich *Klopstockbüchlein* von G. Behrmann und *Klopstock, der Sänger des Messias*, Lebensbild und Auswahl aus seinen Dichtungen herausgegeben von J. Püschmann, beide mit mehreren Bildnissen geziert. Die Schriftchen eignen sich sehr namentlich für die reifere Jugend; sie geben ihr ein Bild von dem Leben und Wirken des frommen Dichters, der in Deutschland nimmer vergessen sein soll. — *Heinrich Kruses Pommersche Dramen.* Ein Erinnerungsblatt von E. Lange, behandelt die beiden pommerschen Stücke des Dichters „Witzlar von Rügen“ und „Raven Barnekow“ nach seiten ihres Inhaltes, ihrer geschichtlichen und sonstigen Beziehungen, sowie der in ihnen auftretenden Personen und Charaktere. Die literargeschichtliche Studie mufs

Digitized by Google

namentlich die Einwohner Pommerns lebhaft interessieren. — *Mörike und Goethe.* Eine literarische Studie von H. Ilgenstein, weist feinsinnig nach, inwiefern der schwäbische Dichter mit Goethe eine gewisse Verwandtschaft hat, worauf die Literaturforscher von jeher hingewiesen haben. Diese Verwandtschaft gründet sich auf seine Lebensauffassung; direkte Anklänge an Goethe sind nur wenig vorhanden. Zahlreiche Stellen aus den Dichtungen erhärten die vom Verf. geäufserten Anschauungen. — *Hans Sachs. Ein Volksabend* von R. Bürkner ist ein ganz ebenso eingerichtetes Heftchen wie das von Mosapp über W. Hauff. Auch der alte Nürnberger Dichter verdient es sehr, an einem Volksunterhaltungsabend genauer betrachtet zu werden. Das geschieht hier in anregender Weise unter Heranziehung von geeigneten Stellen aus seinen Gedichten. — *Wilhelm Shakespeare.* Studien und Aufsätze von M. J. Wolff, enthält 9 Aufsätze über Dichtungen des grofsen Briten und seine Persönlichkeit. Betrachtet werden des Dichters Sonette, deren Personen, sodann die Dramen Cymbeline, Troilus und Cressida, ferner handelt Verf. von Brutus und Hamlet, über Romeo und Julia bei Shakespeare, Goethe und Lope de Vega, über Mann und Weib in Liebe und Ehe bei Shakespeare, über Shakespeare als Schauspieler und Shakespeare als Dichter. Diese Arbeiten des Verf., welche unter sich nicht in einem organischen Zusammenhang stehen, sind Vorarbeiten zu einem gröfseren Werke, welches Shakespeares gesamtes Leben und Schaffen umfassen sollte, welches aber zunächst nicht zur Vollendung kommen konnte. Das Werk ist für den weiteren Kreis der Gebildeten bestimmt, „die ein über das Mafs einer kurzen Biographie hinausgehendes Interesse an dem Werk und der Prosa des Dichters nehmen". Diese werden denn auch das Buch mit grofsem Gewinn lesen. — *Ludwig Tiecks Leben und Werke* von G. Witkowski, mit zwei Bildnissen Tiecks und einer Handschriftenprobe. Auch dies Heft ist ein Sonderabdruck aus: Ludwig Tiecks ausgewählte Werke in vier Bänden. Herausgegeben von G. Witkowski. Die fast 100 Seiten umfassende Schilderung gibt ein interessantes und anregendes Bild von dem Leben und Dichten des bekannten Romantikers. — Aus der Sammlung *Münchener Beiträge zur romanischen und englischen Philologie* gingen uns zu Heft 25: *Die Wielandsage in der Literatur* von P. Maurus, in welchem eine sehr eingehende Darstellung der mannigfaltigen Gestaltung jener Sage unter Anführung von Stellen aus den bezüglichen Dichtungen gegeben wird. — Für den Literaturfreund berechnet und zur Belehrung sehr geeignet sind die Bändchen aus der Sammlung Göschen, *Geschichte der russischen Literatur* von G. Polonskij, *Spanische Literaturgeschichte* von R. Beer (2 Bändchen) und *Die Hauptliteraturen des Orients*, I. Teil: Die Literaturen Ostasiens und Indiens; II. Teil: Die Literaturen der Perser, Semiten und Türken, beides von M. Haberlandt. Da das Interesse für das benachbarte Russenreich heutzutage sehr im Wachsen begriffen ist, mufs allen Gebildeten eine Übersicht über die Literatur desselben sehr willkommen sein. Aber auch die andern Bändchen mit ihren übersichtlichen

Digitized by Google

Darstellungen (für Spanien haben wir wegen so mancher bedeutenden literarischen Erscheinung seit langer Zeit ein grofses Interesse, ich erinnere nur an Calderon und Cervantes) sind eine sehr dankenswerte Gabe. Daran schliefsen wir die Erwähnung von K. Florenz, *Japanische Literatur* (aus: Die Literaturen des Ostens in Einzeldarstellungen (Lieferungs-Ausgabe in 50 Abteilungen). Das vorliegende Heft umfafst von der Darstellung der japanischen Literatur Bogen 1—6. Der Verf. ist Professor an der Universität in Tokyo. Von den ältesten Zeiten beginnend, geht er auf den Inhalt der Dichtungen genauer ein. Charakteristische Übersetzungsproben zeigen uns die Eigenart des früher so lange Zeit von allen anderen Nationen abgeschlossenen Volkes, sowie so manchen bezeichnenden Unterschied zwischen ihnen und uns. — Als eine Beigabe zu jeder Schulliteraturgeschichte bezeichnet sich das *Hilfsbuch für den deutschen Unterricht* von H. Steuding, welches im wesentlichen eingehende Betrachtungen und Darstellungen des Inhalts einer grofsen Anzahl klassischer Dichtungen, namentlich dramatischer, enthält. Wir möchten es eigentlich lieber als ein Hilfsbuch für die Dichterlektüre bezeichnen, fügen es jedoch, mit Bezugnahme auf den Zusatz auf dem Titel hier ein. Allerdings kann es auch hier seine Stelle finden.

IV. Der Aufsatz.

1. Allgemeines.

Die von R. Hildebrand gewiesenen Wege hat auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes nach R. Laube, *R. Hildebrand und seine Schule.* S. 117 ff., zunächst O. Lyon betreten; das habe sich bereits 1883 bei seiner Herausgabe von Beckers deutschem Stil gezeigt. Die einseitig philosophischen Bestimmungen habe er durch solche ersetzt, die mit der geschichtlichen Forschung in Einklang ständen. Als Grundlage der Umarbeitung habe ihm seine Ansicht vom Wesen des deutschen Stils gedient, die mit der Hildebrandschen zusammenfalle. Das Grundgesetz heifse: die Schönheit des Stils beruht einzig und allein in der vollkommenen Übereinstimmung des Ausdrucks mit der Sache oder mit anderen Worten: in seiner Wahrheit. Ferdinand Schultz sei Hildebrand darin gefolgt, dafs auch er moralisierende Aufgaben für die Aufsätze verwerfe. Besonders hervorgehoben werden als sehr brauchbar die *Ausführlichen Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen für Oberklassen höherer Lehranstalten* von K. Menge. Anders als in der höheren sei es in der Volksschule. Da diese sich nicht an einen gereiften Verstand und ein abstraktes Denken wenden könne, sei sie auf die Phantasie des Kindes angewiesen, d. h. sie müsse ihre Aufgaben zu den Aufsätzen so stellen, dafs die Phantasie nicht allein tätig sein könne, sondern angeregt werde, tätig sein zu müssen. Auch für den Aufsatz in der Volksschule haben nach

Laubes Darstellung manche Schulmänner die Ideen Hildebrands mit Glück zu verwenden gesucht. Unter diesen nennt er F. Sachse, A. Wolf und E. Heydenreich; von diesen habe der erste besonders auf die Auswahl der Themata das Augenmerk gelenkt (nach dem Grundsatze, dafs das Kind nur das Engbegrenzte sehe und für alles einen plastischen Hintergrund brauche), der zweite das Individuum des Schülers ganz in den Mittelpunkt des Aufsatzunterrichts stellt (je offener das Kind seine eigenen Gedanken dem Lehrer bringe, desto besser sei es), während der dritte sich besonders mit der Methodik des beschreibenden Aufsatzes beschäftigt hat. Auch R. Seyfert fufse in seinen Ansichten über die Stilübungen auf Hildebrand. Von mehreren Seiten, so von R. Schubert, werde betont, dafs der Aufsatz eine selbständige Leistung des Schülers sein müsse; auch das sei ein Hildebrandscher Gedanke. Allerdings wird derselbe immer nur mit einer gewissen Beschränkung gelten können. Nach F. Wollmann, *Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule nach den Grundsätzen Rudolf Hildebrands*, S. 43, soll der Aufsatz als natürlicher Abschlufs der mancherlei Sprechübungen und Nacherzählungen im Anschlufs an das Lesebuch sein. Die Aufsätze sollen nicht alle einander gleich sehen wie ein Ei dem andern, womit allerdings nicht gesagt sein solle, dafs nicht einem jeden ein gut durchdachter Plan zu Grunde liegen solle; dieser sei die Grundbedingung für jede schriftliche Arbeit. Es müsse aber das Kind innerhalb gewisser Grenzen ganz allmählich freier und selbstständiger werden. Das Einlernen verstandener, mit dem Kinde gebildeter Sätze, welches anfangs nützlich und notwendig gewesen sei, sei später schädlich und müsse der Nachahmung und dem freien Ausdruck weichen, wenn das Kind nicht für immer auf Krücken angewiesen sein solle. Die Aufgaben müfsten dem Kinde aus seinem Erfahrungskreise gestellt werden; sein Inneres müsse zu denselben in irgend einer Beziehung stehen, es müsse an der Ausarbeitung derselben seine Freude haben oder ihren Nutzen für das praktische Leben einsehen. Zu verwerfen seien alle zu hohen, abstrakten Stoffe. Neben Umformungen, Nachbildungen, Nacherzählungen, Beschreibungen, Schilderungen und Vergleichen werden Briefe, Geschäftsaufsätze und Übungen empfohlen, die den Bedürfnissen des praktischen Lebens entsprechen (Anzeigen, Meldungen, Einladungen, Entschuldigungen, Gesuche u. a. m.). Derartige Übungen können übrigens auch in den unteren Klassen der höheren Schulen mit Nutzen vorgenommen werden. — E. Lüttge in seiner Schrift *Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache* behandelt den Aufsatzunterricht S. 97 ff. Es entspricht durchaus Hildebrands Grundsätzen, wenn er verlangt, dafs die Gesetze der mündlichen Rede auch für den Stil in den Aufsätzen mafsgebend sein sollen. Zur Verwirklichung dieser Forderung hält er die Beobachtung von vier Punkten für durchaus notwendig: 1. Die Aufgaben für die Aufsätze müssen dem natürlichen Mitteilungsbedürfnis des Kindes entgegenkommen. 2. Die Darstellungsform in den Aufsätzen mufs nach Wortwahl und Satzbau sich eng an die

mündliche Rede anschliefsen. Als oberster Richter in Sachen der Sprache habe das Ohr zu entscheiden. Was schlecht klinge, sei falsch. 3. Die Aufsatzübungen dürfen erst auftreten, wenn das Kind im stande ist, eine zusammenhängende Gedankenreihe mündlich ganz selbständig und korrekt darzustellen. So lange der Lehrer sich genötigt sehe, den Aufsatztext mit den Kindern Satz für Satz zu entwickeln, seien Aufsatzübungen noch nicht am Platze. Eine häufige mündliche Übung werde das Kind am besten zur schriftlichen Darstellung anleiten; es solle aber dabei nicht allein die logische, sondern auch die ästhetische Seite zu ihrem Rechte kommen. 4. Die eigentlichen Aufsätze könnten im fünften Schuljahre beginnen; so werde man die Ziele der Volksschule ganz gut erreichen können. (Übrigens entspricht das 5. Schuljahr der Quinta der höheren Lehranstalten, in welcher mit den Aufsätzen der Anfang gemacht wird.) 5. Der Umfang der Aufsätze mufs der kindlichen Leistungsfähigkeit angemessen sein. Gewifs hat Verf. recht, wenn er sagt, dafs in dieser Beziehung immer noch viel gesündigt werde. Wenn es sich für einen 12- bis 14jährigen Knaben darum handle, sich stundenlang abzumühen, um einen Gedankenkomplex sprachlich so zu gestalten, dafs dadurch ein stilistisches Ganzes von 4—5 Seiten entstehe, müsse die körperliche und geistige Spannkraft notwendig erlahmen. Man solle die Schüler möglichst an Kürze gewöhnen. Die Gepflogenheit der höheren Schulen, längere Ausarbeitungen anzufertigen, dürfe man nicht auf die Volksschule übertragen. — Diese Grundsätze, die für die Volksschule gelten und gewifs auf Billigung Anspruch haben, kann man auch in der höheren Schule anwenden. — J. Sahr, *Vom deutschen Aufsatz in den Oberklassen*, Zeitschr. f. deutschen Unterricht Jahrg. 17, S. 609 ff., geht davon aus, dafs der schwierigste und am heifsesten umstrittene Punkt des gesamten deutschen Unterrichts der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe höherer Lehranstalten sei. Wenn sich nun auch neuerdings hier eine gewisse Methode herausgebildet hat, dank den eifrigen Bemühungen erfahrungsreicher Fachmänner, so entsteht allerdings für den, der in den oberen Klassen deutsch unterrichten soll, grade für den Aufsatz so mancher Zweifel. Es ist ganz richtig, dafs allein Übung und Erfahrung helfen können, aber manchmal versagen auch diese Lehrmeister. Der Anfänger mufs nie unvorbereitet an seine Aufgabe gehen, wenn es sich darum handelt, einen Aufsatz aufzugeben und anfertigen zu lassen. Eine theoretische Vorbereitung nun kann der Lehrer nach der Ansicht des Verf. durch das Studium des im Jahre 1900 erschienenen Buches von Legerlotz, *Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten*, gewinnen. Dieser hat seinen Stoff in drei Teile gegliedert: 1. Wahl der Themen für die deutschen Aufsätze. 2. Vorbereitung der deutschen Aufsätze. 3. Beurteilung der deutschen Aufsätze. Der formen- und sprachgewandte Übersetzer hat hier nach des Verf. Ansicht ein Meisterwerk geliefert. Das auf eingehendem Studium der einschlägigen Literatur (die ja bekanntlich eine nicht geringe Anzahl von klangvollen Namen aufzuweisen hat) beruhende Buch wird in seinem

reichen Inhalte genauer betrachtet. Auch wir haben dasselbe seiner Zeit in gebührender Weise in diesen Berichten gewürdigt. Von Einzelheiten heben wir hier heraus, dafs Legerlotz sich dagegen erklärt, zwei Themen zur Wahl zu stellen; dagegen bricht er eine Lanze für den Doppelaufsatz, d. h. wenn ein Schüler sich für ein Thema lebhaft erwärmt und die Erlaubnis zu einem eingehenderen Aufsatz erbittet. Beschreibungen wünscht er sowohl von Gegenständen des wirklichen Lebens wie auch von Kunstwerken. Das letztere wird wohl dazu beitragen, die Erziehung zur Kunst zu fördern. Während Legerlotz Aufsätze in Form von Briefen, Gesprächen und Reden verurteilt, meint der Verf., der damit in Mittelklassen gute Erfahrungen gemacht, sie auch auf der Oberstufe versuchen zu können. Wenn Legerlotz betont, dafs den Schülern in erster Reihe das richtige Verständnis des Themas beigebracht werden müsse, so hat er ganz recht damit. Es empfiehlt sich nach ihm, die Aufgabe an die Tafel zu schreiben, weil dadurch leicht vorkommende Mifsverständnisse ausgeschlossen werden. Besonders schwierig sei die Wahl eines guten Themas. Auch dafür biete das Buch von Legerlotz gute Beispiele, in Ernst und Scherz. Von Interesse sei auch die sich bei ihm am Schlusse findende Blütenlese unpassender oder verfehlter Aufgaben. — Ebenfalls mit der Auswahl beschäftigt sich P. Hellwig, *Die Aufgaben zu den deutschen Aufsätzen für die Schlufsprüfung an den preufsischen Realschulen während des Schuljahrs 1901/1902*, MhS. II, 514 ff. Danach halten sich die Aufgaben auf einer gewissen mittleren Linie. Drei Formen kommen hauptsächlich vor: die erzählende, charakterisierende, abhandelnde. Verf. bringt Beispeile für alle bei. Bisweilen finde sich wohl auch eine Überschätzung, so z. B. in den Aufgaben: Was wir Luther verdanken? Was habe ich meiner Schule zu verdanken? Was müssen wir bei der Wahl unseres Berufes bedenken? Gewifs ist der die Realschule verlassende Untersekundaner schwerlich im stande, sich einigermafsen eingehend über solche Fragen zu äufsern.

Nach den Ausführungen *Die deutschen Aufsätze der O III* (von R. R.) PW. XII, 363 f., mangelt es in O III dem Schüler an der Fähigkeit, einen gegebenen Gegenstand im Zusammenhang und ohne Wiederholung desselben Wortes und Begriffes darzustellen. Nötig sei da eine mündliche Schulung in Form und Ausdruck. Dazu diene das Vorlesen guter Vorbilder. Man solle den Schülern zeigen, wie vielartig sich Sätze überhaupt gestalten lassen. Verf. empfiehlt, man solle sich die Aufsätze 8 Tage vor dem Einlieferungstage einreichen lassen und sie durch Andeutungen am Fufsende der Seite verbessern. Dann solle der Schüler suchen, wo er gefehlt habe, und er werde es auch finden. — Wir zweifeln, ob solche ganz allgemeinen Andeutungen von Nutzen sein werden, wenngleich wir es für einen ganz richtigen Gedanken halten, dafs der Schüler den Entwurf mehrfach und gründlich durcharbeiten soll. Dazu gebe man ihm eine Anleitung. Hierher gehören auch die kleinen Ausarbeitungen, über welche sich neuerdings Gomolinsky in Verbindung mit den freien Vorträgen

Digitized by Google

Gm. 21, S. 481 geäufsert hat. Er erklärt beide für Gegenstücke. Er wünscht für jedes Jahresdrittel in 6—7 Fächern nur je einen schriftlichen Versuch, gewöhnlich geschehe dies von U III an; man könne fragen, weshalb nicht in VI—IV, weshalb nicht auch in der Mathematik und Religion? Es kämen etwa 120 Arbeiten heraus. Die Verbesserung brauche man nicht mit der Genauigkeit wie bei den anderen Arbeiten vorzunehmen. Dafs durch diese kleineren Arbeiten sehr wohl ein Nutzen erreicht werden könne, geben wir dem Verf. gern zu.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

O. Oertel, *Zur Stillehre,* Ztschr. f. d. deutsch. Unterricht, Jahrg. 17, S. 537 ff., geht von der durch die Zeitschrift HG. gemachten Entdeckung aus, dafs in Berlin manche Schüler höherer Schulen ihre deutschen Arbeiten gegen Bezahlung von fremder Hand anfertigen lassen. Das sei eine grelle Beleuchtung des Stilunterrichts und zeige nicht nur die Faulheit der Schüler, sondern auch die Unfähigkeit der Lehrer. Durch die Verzweiflung würden manche Schüler zu fremder Hilfe gezwungen. Der Einwurf, der Stil sei eine ganz individuelle Sache, die sich der Beeinflussung durch den Lehrer so gut wie ganz entziehe, sei durchaus nicht stichhaltig. Manche Stimmen sprächen sich nun, wenn es sich um Abhilfe dieses Übelstandes handle, für Fachaufsätze aus. Das heifse so viel wie eine wichtige Arbeit falschen Händen anvertrauen. Man solle dem Deutschen doch wenigstens so viel Bedeutung beilegen, dafs man es nicht nebenbei von Lehrern anderer Fächer betreiben lasse. Dagegen läfst sich allerdings geltend machen, dafs die von verschiedenen Fachmännern aufgegebenen und beurteilten kleineren Ausarbeitungen in verschiedenen Gegenständen im ganzen doch eine Förderung der Ausdrucksfähigkeit zum Ergebnis gehabt haben. Trotzdem wird man wohl dem Verf. beistimmen, wenn er meint, dafs man am meisten immer noch von dem Fachmanne im Deutschen erhoffen könne. Für einen Irrtum erklärt er es, wenn man annehme, Klarheit des Inhalts und der sprachlichen Form müfsten immer Hand in Hand gehen. Der Aufsatzunterricht solle nur tüchtigen Deutschlehrern in die Hand gegeben werden, welche neben der Darbietung des Inhalts auch die Herausarbeitung der Form sich zur Aufgabe machen. Dies letztere sei jetzt noch sehr schwer, weil man lange Zeit hindurch im Sprachunterricht so gut wie nur Grammatik getrieben habe. Darum befriedigen denn auch die Bücher über die Stillehre im ganzen wenig. Es sei die Pflicht eines jeden Fachmannes, seine Erfahrungen auf diesem Gebiete der Allgemeinheit zugänglich zu machen. Dies tut denn auch der Verf. Er gibt den literarischen Aufgaben vor den realen den Vorzug, will aber auch solche über Dinge der kindlichen Lebenserfahrung nicht ausgeschlossen wissen. Erste Hauptbedingung sei es nun, dafs der Schüler den Stoff sammle, auf „Tatsachenjagd“ gehe. Dies sei allerdings nicht nur für Schüler notwendig, sondern auch für viele andere, die sich über irgend einen Gegenstand äufsern sollen, wie Festredner u. dergl. Nach der Sammlung des

Digitized by Google

Stoffes müsse die Gruppierung desselben folgen. Dazu sei am dienlichsten, jede einzelne Tatsache, die in einem Aufsatze untergebracht werden solle, auf die des Stichwortes zu bringen. Eine genaue Sichtung des Stoffes sei ebenso erforderlich. Nach der Gruppierung und Sichtung des Stoffes folge die Zusammenfassung des Gemeinsamen. Wenn der Schüler die bisher genannten Forderungen erfüllt habe, laufe ihm die dann nötige Gliederung gleichsam zu. Man bringe nur den Inhalt der einzelnen Abschnitte in Sätze, dann gewinne man die Gliederung. Das Nacheinander in der Zeit, das Nebeneinander im Raume biete dazu gute Gelegenheit; die dritte Macht hierbei sei der ursächliche Zusammenhang. Derselben Führer habe man sich sodann bei der Anordnung der Dinge und Tatsachen zu bedienen. Alles dies weist übrigens Verf. an gut gewählten Aufsatzstoffen nach. Wenn nun die Gleichartigkeit ein Band sei, welches die einzelnen Abschnitte zusammenhalte, so müsse auch eine angemessene Verknüpfung derselben erfolgen, und dazu müfsten stilistische Hilfsmittel angewendet werden. Der innere Zusammenhang der einzelnen Stücke werde durch die beiordnenden Konjunktionen sichtbar gemacht. Da gelte es, genau auf die konjunktionalen Verknüpfungen achten, welche ja sehr mannigfaltig seien. — Die Ausführungen des Verf. zielen alle auf eine sich aus dem Stoffe ergebende stilistische Anleitung ab; er wollte einen Beitrag zur Stilistik des „Ganzen“ geben. Schönheit und Lebendigkeit des Stils seien oft Sache und Folge persönlicher Eigenart. Die Richtigkeit jedoch habe allgemein-gültige Grundsätze. Dazu müsse die Schule eine Anleitung geben. Die Korrektur müsse möglichst eingeschränkt werden; dies geschehe am besten durch die Korrektur, welche in der Klasse unter der Leitung des Lehrers gemeinsam an den Entwürfen vorgenommen werde. Das fördere mehr als eine vielstündige häusliche Korrektur. Man solle nur nicht alles Heil in der Schreiberei sehen; gemeinsame mündliche Übungen seien das Heilsamste. — Den Darlegungen des Verf., welche augenscheinlich aus der eigensten Erfahrung hervorgegangen sind, kann man nur beistimmen. Sie berühren sich übrigens mit den oben angeführten Hildebrandschen Grundsätzen. — E. Grünwald, *Deutsche Stilübungen*, Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht, Jahrgang 17, S. 631 ff., will auch durch Pflege des mündlichen Ausdrucks Gewandtheit in schriftlicher Darstellung erreichen. Während er in einem früheren Aufsatze von dem mündlichen Vortrage poetischer Werke ausging, will er nunmehr einen Beitrag zu der Frage liefern, wie der mündlichen und schriftlichen Handhabung deutscher Prosa bei unsern Schülern aufzuhelfen sei und zwar durch Privatunterricht. Er schliefst die von ihm empfohlenen Übungen stofflich an die bekannten Briefe von L. Cholevius an. Es handelt sich darum, den Inhalt eines Gedichts in der allerkürzesten Form wiederzugeben, dann in einem Satze, dann in einer Periode, endlich in mehreren, dem Fortschritte der Handlung entsprechenden Sätzen. Nachdem dies in der ersten Stunde als Einleitung geschehen ist, folgen in weiteren 11 Stunden Übungen in fortschreitender Reihe; es

Digitized by Google

werden auch neue Dichtungen (so in der 5. Stunde bereits dramatische) mit in den Kreis hineingezogen. Alle diese Übungen werden schriftlich und mündlich vorgenommen. Auch Reden und Erzählungen kommen in Betracht. Die bei den einzelnen Abschnitten genannten Stoffe sind nicht alle immer für eine Stunde zur Durcharbeitung bestimmt; aus ihnen soll eine Auswahl getroffen werden. Es versteht sich von selbst, dafs es für diese Übungen auch einer gründlichen Vorbereitung des Lehrers bedarf. Allmählich kann man den Kreis der empfohlenen Lektüre erweitern. Als besonders geeignet nennt Verf. nach den Briefen von Cholevius die bekannten Bücher von Linnig und Naumann. — Übrigens hat der Berichterstatter selbst wiederholt die Erfahrung gemacht, dafs Inhaltsangaben in der vom Verf. bezeichneten Weise auf die Stilbildung förderlich einwirken. Er benutzte dazu Auftritte aus Bühnenstücken und Gedichte; hier ist der Kreis des zu bearbeitenden Stoffes noch erweitert. Auch er trieb solche Übungen mit Schülern privatim und es gelang ihm, dieselben dahin zu führen, dafs sie mehr Selbstvertrauen bekamen. Ob sich ähnliche Übungen auch in der Schule empfehlen, wie Verf. meint, ist doch zweifelhaft. Wir möchten wenigstens nicht eine von den drei wöchentlichen Stunden (in U II oder O II) dazu hergegeben wissen, weil der deutsche Unterricht in diesen Klassen so mancherlei Aufgaben zu lösen hat. — P. Jabusch, *Einige Winke für die Abfassung deutscher Aufsätze in den oberen Klassen höherer Lehranstalten* (Beilage zum Jahresbericht des Ulrichsgymnasiums zu Norden 1903), geht davon aus, dafs die in der Schule gegebene Anleitung für den Aufsatz bei der Kürze der verfügbaren Zeit nicht ausreiche. Die hier gegebenen Anweisungen sollen eine Ergänzung des in der Schule Gebotenen sein und zwar namentlich dadurch, dafs sie ausgeführte Beispiele für die verschiedenen Arten der Aufgaben enthalten. Nach einer Kennzeichnung der gewöhnlich in den Aufsätzen vorkommenden Fehler macht er auf eine Anzahl sprachlicher Dinge von Wichtigkeit aufmerksam, die den Schülern nicht selten Schwierigkeiten bereiten (die starke und schwache Deklination der Adjektiva, zur Stellung der Satzteile, über Nachweis, Beispiel und Citat). Bei der Erörterung der Stellung der Satzteile kommt auch die rhetorische Stellung in Frage, die für das Schreiben von grofser Wichtigkeit ist. Die in Teil II angeführten Proben schliefsen sich an Schillers Tell, Lessings Philotas, Goethes Götz, Freytags Journalisten und Kleists Hermannschlacht an. Sie sind Erzählungen, Inhaltsangaben oder Beschreibungen. — Wir zweifeln nicht, dafs die praktischen Anleitungen des Verf. dem fleifsigen Schüler mancherlei Förderung bringen kann, namentlich dem Unter- und Obersekundaner, und zwar ganz besonders für die stilistische Seite des Aufsatzes. Aber auch für den Inhalt desselben gibt das Heftchen manche nützlichen Winke. Wenn die Aufgaben sämtlich an die Lektüre angeschlossen sind, so entspricht das durchaus der jetzt geltenden Anschauung, die sich gegen die sogenannten allgemeinen Aufgaben ablehnend verhält. Wir stehen, wie wir es in diesen Berichten wiederholt betont haben, auf einem anderen Stand-

Digitized by Google

punkt: wir möchten ab und zu auch allgemeine Aufgaben gestellt wissen. — Zweier Hilfsmittel für die Stilbildung sei hier noch Erwähnung getan: J. Kammerer, *Deutsche Stillehre*, ein Büchlein, welches in stilistischer Hinsicht die einzelnen Wortklassen und Wendungen betrachtet und daran, unter Beibringung von zahlreichen Beispielen, Belehrungen knüpft, zugleich auch auf häufig vorkommende Fehler und Mängel der Sprache aufmerksam macht. Verf. will bei der immer mehr überhand nehmenden Gleichgültigkeit des Volkes gerade auf die Schönheiten unserer Muttersprache aufmerksam machen und den Sinn dafür wecken und beleben. Eine Zusammenstellung von Musterperioden aus Poesie und Prosa dient sehr gut den Zwecken des Buchs. Den Schlufs bildet eine Anzahl Musterstücke deutschen Prosastils. Es kommt aber hier nicht nur die Richtigkeit der Ausdrucksweise in Betracht, sondern auch der Schmuck und die Verschönerung derselben. Dahin gehören natürlich auch die sprachlichen Figuren. Das Werkchen kann sehr wohl dazu beitragen, den Sinn für die Sprache zu beleben und zu stärken. Wir denken es uns nicht als Schulbuch, sondern als Hilfsmittel für alle diejenigen, welche sich selbst in stilistischer Hinsicht bilden wollen. — O. Weise, *Musterbeispiele zur deutschen Stillehre* hingegen ist ein Handbüchlein für Schüler. Das Heftchen will den ungünstigen Einflüssen steuern, welche dem schriftlichen Ausdruck und dem mündlichen Sprachgebrauch der Schüler drohen: 1. durch die Umgangssprache, 2. durch die fremdsprachlichen Schriftsteller, 3. durch die Kanzleisprache. Die vom Verf. gewählte tabellarische Übersicht zeigt durchweg in erster Linie das Beispiel, daneben die Regel. Wort- und Satzlehre finden Berücksichtigung. Der Schüler kann aus dem trefflichen Heftchen des um die Sprachforschung sehr verdienten Verfassers viel lernen. S. die Anzeige ZR. 28, 221. Auch das von demselben Verf. herausgegebene Buch *Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und Belehrung* wird für die stilistische Seite des Aufsatzes dem Schüler von grofsem Nutzen sein.

Hierher ziehen wir auch Chr. Richter, *Kleines Handbuch der deutschen Synonymen und synonymischen Redeweisen für die Schule und das praktische Leben dargestellt*. 2., verbesserte Auflage, ein von früher bereits als praktisch bekanntes Werkchen, welches man dem Schüler der oberen, ja bereits der mittleren Klassen zur Förderung seiner Ausbildung in der Muttersprache sehr empfehlen kann. Die Behandlung ist kurz, knapp und klar. — Erwähnt sei auch, dafs J. Chr. A. Heyses *Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch*, neu bearbeitet, vielfach berichtigt und vermehrt von O. Lyon, jetzt in 18. Original-Ausgabe vorliegt, und zwar bearbeitet unter Berücksichtigung der amtlichen Erlasse über Verdeutschung der Fremdwörter und der neuen einheitlichen Rechtschreibung. Das vortreffliche Buch erschien zum ersten Male in der Neubearbeitung von O. Lyon; eine Empfehlung desselben ist völlig überflüssig. Man kennt allgemein seine Vorzüge. — Ein kleines Büchelchen für den Handgebrauch ist H. Kühne, *Neues Fremdwörterbuch*.

Digitized by Google

Ein Nachschlagebuch zur Erklärung aller gebräuchlichen fremden Wörter und Ausdrücke, mit Angabe der richtigen Aussprache. Auch hier ist die neue Rechtschreibung angewendet. Das Werkchen ist für den Schüler recht brauchbar und wird auch dem viel und schnell Schreibenden förderlich sein, der sich eines möglichst reinen Deutsch befleifsigt und im Augenblick Auskunft haben will, wie man wohl zu sagen hat. — Desgleichen erwähnen wir Karl Schillers *Handbuch der deutschen Sprache*, in 2., gänzlich umgearbeiteter und vermehrter Auflage herausgegeben von F. Bauer und F. Streinz. Teil I: Wörterbuch der deutschen Sprache und der gebräuchlichen Fremdwörter, Lieferung 1—10, bis zu dem Buchstaben S. Bei den einzelnen Wörtern sind die grammatischen Formen angegeben. Die vielfachen etymologischen Erklärungen dienen dem Verständnis des Wortschatzes.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Nachstehend führen wir eine Anzahl von Hilfsbüchern für den deutschen Aufsatz an, welche im Berichtsjahr erschienen sind. A. Heinzes *Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze*, gänzlich umgearbeitet von H. Heinze. 6. vermehrte und erweiterte Auflage. Fünftes Bändchen: Anleitung zum Disponieren, und die Register für alle Bändchen. Dies Bändchen bringt das ganze Werk Heinzes zum Abschlufs. Voran geht die 24 Seiten umfassende Anleitung, welche auf Grund einer früheren viel umfangreicheren Arbeit A. Heinzes entstanden ist. Wir können dieselbe nur bestens empfehlen. Der Schüler kann an der Hand derselben sehr wohl lernen, einen Gegenstand zu behandeln. Die dann folgenden Verzeichnisse ermöglichen es dem Benutzer, sich in den vier ersten Bändchen, welche einen sehr reichlichen Stoff enthalten, leicht zurechtzufinden. Vergl. die Anzeige des Buches ZlS. 4, 358. — Von dem bekannten Werke H. Heinze und W. Schröder, *Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen*, liegen diesmal vor: 4. Bändchen: Aufgaben aus „Götz von Berlichingen“ und „Egmont“ von H. Heinze, 3. durchgesehene Auflage; 5. Bändchen: Aufgaben aus „Iphigenie auf Tauris“ von Heinze, 3. durchgesehene Auflage; 7. Bändchen: Aufgaben aus „Minna von Barnhelm“ von Schröder, 3. durchgesehene Auflage; 11. Bändchen: Aufgaben aus „Torquato Tasso“ von Heinze, 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage; dazu neu: 20. Bändchen: Aufgaben aus den Gedichten des Horaz von Heinze. Die neu aufgelegten Bändchen haben sich längst vorteilhaft bekannt gemacht und sind eine ergiebige Quelle geeigneter, sich an die klassische Lektüre anschliefsender Aufgaben. Auch das jetzt erschienene 20. Bändchen wird den Fachgenossen sehr willkommen sein. Unter Benutzung geeigneter Hilfsmittel bietet Verf. hier eine Zusammenstellung von Aufgaben aus der Horazlektüre, die sich ja auch für den Aufsatz sehr gut verwerten läfst. Die Aufgaben sind allen Arten der Horazischen Dichtung entnommen, sie behandeln aber auch das Leben und die Persönlichkeit des Dichters, sowie sein Verhältnis zu andern. —

Digitized by Google

R. Fisch, *Deutsche Aufsätze in vollständiger Ausführung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten,* vermehrt die Zahl der schon vorhandenen Hilfsmittel um ein recht brauchbares. Die 40 aus der Praxis hervorgegangenen vollständig ausgeführten Aufsätze schliefsen sich stofflich vorwiegend an die Lektüre an, altsprachliche wie deutsche, auch die neuere ist, entsprechend den jetzt geltenden Lehrplänen, schon berücksichtigt. Inhaltlich wie stilistisch wird das Buch sehr förderlich sein können. Die Ausdrucksweise ist recht angemessen, die Entwicklung der Gedanken übersichtlich und klar. Um eine Kleinigkeit herauszunehmen: es ist uns fraglich, ob man „schäferliche Launen" sagen kann, ein Ausdruck, der sich auf S. 56 findet. Neuerdings steht man ja, und nicht ohne Grund, auf dem Standpunkt, dafs man den Schülern gern Muster von Aufsätzen in die Hand gibt, nach denen sie sich bei ihren eigenen Arbeiten richten können. — V. Kiy, *Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen im Anschlufs an die deutsche Schullektüre* für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, Vierter Teil, ist ein Nachtrag zu des Verf. früher erschienenen Büchern, welcher seine Entstehung der Erweiterung der deutschen Lektüre durch die neuen Lehrpläne verdankt. Im ganzen sind 87 Aufgaben behandelt, die Schillers Don Karlos, Kleists Prinzen von Homburg, Grillparzers Sappho und Goldenem Vlies entnommen sind. Das Heft stellt sich den früher erschienenen Teilen würdig an die Seite und bildet für den Lehrer eine sehr willkommene Gabe. Es enthält reichlichen Stoff in übersichtlicher Ordnung und ermöglicht dadurch auch wieder eine gründliche Durchdringung der Lektüre. — R. Mosengel, *Deutsche Aufsätze.* Neue Folge, eine Fortsetzung eines früher erschienenen Buches, sind bestimmt für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten und im Anschlufs an den deutschen Lesestoff bearbeitet. Wir finden darin 60 an die in den neuesten Lehrplänen benannte Lektüre anlehnende Aufgaben, entweder in ausführlicherer Gliederung oder auch in vollständiger Ausführung behandelt. Man findet hier eine sehr erwünschte Auswahl von Aufsätzen, namentlich für die mittleren Klassen, für die wir nicht gerade sehr viele Hilfsmittel der Art haben. Da sind die in den Tertien gelesenen Balladen vertreten, aber auch die dramatische Lektüre ist verwertet, die neuerdings empfohlen ist, so Körners Zriny, Heyses Kolberg, Uhlands Herzog Ernst von Schwaben. Jedem Lehrer werden die hier gebotenen Stoffe sehr willkommen sein; sicherlich geben sie eine gute Anregung. Die Art der Darstellung ist dem Standpunkte der hier in Betracht kommenden Klassen angepafst. Eine Anzahl von Aufgaben ist auch in den oberen Klassen verwendbar. Der erste Aufsatzband des Verf. hat mehrfach in Zeitschriften eine (meist zustimmende) Beurteilung erfahren, so MhS. II, 644 ff.; HG. 1902, S. 233; ZbR. 1903, S. 35; NJ. Jahrg. 1902, S. 563 f.; Gm. 21, 527 f.; ZG. 57, S. 160 f. (der Stil sei nicht ganz einwandfrei). — Das längst vorteilhaft bekannte Buch von J. Naumann, *Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Beispielen, Entwürfen und Stoff-*

darbietungen. Im Anschluſs an die Lektüre klassischer Werke, sowie die Natur und das tägliche Leben für die mittleren und oberen Klassen höherer Schulen. 7. Auflage, in 3 Teilen. Erster Teil: Einleitung, historische Aufsätze. Zweiter Teil: Philosophische und rhetorische Prosa. Dritter Teil: Vermischte Aufsatzstoffe und Aufgaben. Register. Das Buch ist gegen früher, als es nur einen Band umfaſste, nicht unerheblich erweitert. Verf. hat das Werk den gegenwärtig geltenden Grundsätzen und Anschauungen angepaſst, namentlich sind in der 7. Auflage die Aufgaben bereichert, welche sich auf Gegenstände der Natur und des täglichen Lebens beziehen. Der Stoff aus den verschiedenen behandelten Gebieten ist reichhaltig. Statt der Bezeichnung Philosophische . . . Prosa möchten wir lieber eine andere wählen. Gemeint sind damit diejenigen Aufsätze, die man gewöhnlich mit dem Namen Abhandlungen bezeichnet. Dahin gehören denn auch einige Entwürfe, die Gedichten entnommen sind. Vielfach handelt es sich um die Angabe des Inhalts dramatischer Dichtungen. Die jetzt vorliegende 7. Auflage hat bereits eine zustimmende Beurteilung gefunden ZöG. 54, S. 904 f.

Eine Fortsetzung eines schon früher begonnenen Aufsatzwerkes bildet F. Teetz, *Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten.* 7. und 8. Bändchen: Aufgaben aus Goethes Gedichten, erster und zweiter Teil, umfassend im ganzen 16 Gedichte Goethes, woran sich noch einige zusammenfassende anschlieſsen. Verf. bietet ebenso wie in den früher herausgegebenen Bändchen einen sehr reichhaltigen Stoff, der zur Durchdringung der Lektüre gute Dienste leistet. Mehrfach zeigt er, wie man dieselbe Aufgabe in verschiedenartiger Weise angreifen und behandeln kann. Nicht selten bilden Vergleichungen oder Zusammenstellungen von Gedichten den Gegenstand, was für den Schüler besonders lehrreich ist. Die 16 hier für den Aufsatz verwerteten Gedichte Goethes sind solche, die gewöhnlich in der Schule behandelt werden, und zwar auf verschiedenen Stufen. Auch Hans Sachsens poetische Sendung ist in den Kreis hineingezogen. Die Gedankenordnungen sind sehr ausführlich angelegt und leicht übersichtlich. So können denn auch diese beiden neuesten Bändchen als ein schätzbarer Beitrag zur Aufsatzliteratur begrüſst werden, wie die früheren eine Anerkennung gefunden haben ZG. 57, S. 440 f. — H. Ullrich, *Deutsche Musteraufsätze.* Ein stilistisch-rhetorisches Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Schulen, ist soeben in 2., verbesserter und vermehrter Auflage in der neuen Rechtschreibung erschienen. Es ist eine ganz richtige Idee, von der Verf. unter Bezugnahme auf ähnliche frühere Äuſserungen ausgeht, dem Schüler für seine Aufsatzleistungen gewisse Muster zu bieten, nach denen er sich richten kann. Dem Lehrer liegt es ob, und man kann es ihm wohl zutrauen, solche Muster herzustellen. Die hier gebotenen 100 Aufsätze sind den mannigfachsten Gebieten entnommen; es sind Schilderungen, Inhaltsangaben, Charakteristiken, Vergleichungen, Begriffsbestimmungen und ähnliche, so daſs jedem Geschmack und jeder Richtung hier Rechnung getragen ist. Benutzt sind die besten

Digitized by Google

Quellen. Die Aufsätze haben einen mäfsigen Umfang, sind übersichtlich geordnet und in einem angemessenen Stile geschrieben, so wie man sie auch von den Schülern erwarten kann. So können wir denn unser früheres empfehlendes Urteil über das Buch nur wiederholen. — H. Vockeradt, *Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes auf den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten in Regeln und Beispielen,* ist eine Ergänzung des früher erschienenen für die oberen Klassen bestimmten Buches desselben Verf. Gerade für die Mittelstufe, auf welcher der Aufsatz verhältnismäfsig grofse Schwierigkeiten macht, ist ein derartiges Hilfsmittel sehr erwünscht. Verf. geht von den Forderungen der Lehrpläne aus, welche auf der Stufe Inhaltsangaben, Erzählungen, Beschreibungen oder Schilderungen und leichtere Abhandlungen verlangen. Danach gliedert sich denn auch sein Buch stofflich, nachdem eine Anzahl von leicht fafslichen Regeln über die Anlage des Aufsatzes und seine sprachliche Form vorausgegangen sind. Die Darstellung ist so einfach gehalten, dafs sie für den Schüler leicht verständlich ist. In fafslicher Weise wird er angeleitet, den Stoff seines Aufsatzes in eine gewisse Ordnung zu bringen, wofür ihm möglichst einfache Vorschriften gegeben werden. Gerade die Anordnung macht bekanntlich mancherlei Schwierigkeit; sie wird für die verschiedenen Arten des Aufsatzes nachgewiesen, und zugleich wird dem Schüler begreiflich gemacht, weshalb sie gerade so sein mufs, wie sie angegeben wird. Schon der Tertianer kann es wohl fassen, wie sich die verschiedenen Arten des Aufsatzes (Erzählung, Beschreibung, Schilderung u. a.) von einander unterscheiden. Das wird dann an Beispielen nachgewiesen. Von der Abhandlung können ja begreiflicher Weise auf der mittleren Stufe nur ganz einfache Formen in Betracht kommen. Hier findet denn auch die Chrie Erwähnung, über die die Ansichten sehr geteilt sind. Übrigens würden wir sie wohl am besten der O II vorbehalten. Ganz richtig und auch für die Mittelstufe bereits passend ist es, wenn auch ein allgemeines Schema, eine allgemeine Form für die Gedankenordnung angegeben wird. Auch die Regeln über die stilistische Seite des Aufsatzes sind für den Schüler recht förderlich und beachtenswert. Hier wird die Fehlerhaftigkeit so manches Wortgebrauchs, mancher Wort- und Satzverbindung nachgewiesen und davor gewarnt. Aber nicht nur die Sprachrichtigkeit kommt hier in Betracht, sondern es wird auch, soweit das auf dieser Stufe möglich ist, die ästhetische Seite des Stils beachtet (so z. B. wenn in § 100 vor einer Anhäufung von einsilbigen Wörtern gewarnt wird, die sich unschön macht). Aber auch über so manche äufsere Seiten, welche Verf. unter der Überschrift „Wichtige Nebensachen“ zusammenfafst, wird der Schüler belehrt, so über Anlage des Entwurfs, über die Art der Durchsicht und Durchbesserung, über die Abfassung der Reinschrift, die Schrift selbst, den Rand usw. Die im 2. Teile behandelten Stoffe zeigen immer die zu beobachtenden Teile, und es geht vor der Ausführung eine Skizze voraus. Von den Abhandlungen behandeln nur zwei Aufgaben allgemeinen Inhalts, die übrigen sind ge-

Digitized by Google

schichtlichen Inhalts oder schliefsen sich an die Lektüre an. — Wir mufsten das Büchlein etwas genauer kennzeichnen, damit man sieht, was es bietet. Alles in allem: es wird seinen Zweck sehr gut erfüllen. Man empfehle es dem strebsamen Schüler zu fleifsigem Gebrauche. — Malli Cl. Wehrbach, *Schüleraufsätze.* Aufsatzübungen der Volksschüler. I. Teil: Unter- und Mittelstufe. Verf. meint, dafs eine solche Sammlung aus der Praxis hervorgegangener Aufsätze für jeden Lehrer grofsen Wert habe; das ist auch ganz richtig. Die vorgeführten Aufsätze, welche meist wirkliche Schülerarbeiten sind, sollen als Beispiele dafür dienen, was wirklich geleistet werden kann. Gewifs ist es vorteilhaft, wenn die Schüler und Schülerinnen der Volksschule schon vom 2. Schuljahre an geübt werden, selbständig einige Sätze niederzuschreiben. Dafs es sich in der Volksschule im Aufsatz nicht um stofflich Neues handelt, liegt auf der Hand. Alle übrigen Unterrichtsfächer, sowie die eigenen Lebenserfahrungen des Kindes sind für den Aufsatzunterricht die Nährquellen. Naturgemäfs mufs das Lesebuch bei diesen Übungen im Mittelpunkt stehen. Das vorliegende Heft zeigt das auf der Unter- und Mittelstufe zu Leistende und Erreichbare und behandelt die ersten fünf Schuljahre. Die Übungen gehen, wo irgend möglich, auf die Anschauung des Kindes zurück. Sie nehmen ihren Ausgang von den allereinfachsten Dingen, welche der Schüler in seiner Umgebung sieht, und zeigen dann einen allmählich sichtbaren Fortschritt zum Schwereren. Ganz besonders wird auch auf die Gliederung Gewicht gelegt. Die Begriffe werden durch Frage und Antwort näher bestimmt. Alles in allem ist das Heftchen recht praktisch; auch der Lehrer des Deutschen in den unteren Klassen höherer Schulen wird davon Nutzen haben.

V. Die freien Vorträge.

Die 9. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen verhandelte mündlich über *Bedeutung und Stellung der freien Vorträge im deutschen Unterricht der oberen Klassen und die Gestaltung dieses Unterrichtszweiges.* Die darauf bezüglichen Leitsätze sind von v. Hagen aufgestellt. Die Bedeutung der frei gesprochenen Berichte für die Schule sieht derselbe in der geistbildenden Kraft; auch der Wille und Charakter werde durch diese Übungen gebildet, aber sie haben auch eine praktische Bedeutung, insofern sie dazu anleiten, Gedanken in freier Rede richtig gewandt und schliefslich auch eindrucksvoll darzulegen. Sie leiten auch den Schüler dazu an, mit der eigenen Persönlichkeit hervorzutreten und fliefsende Antworten in ganzen Sätzen zu geben. Wöchentlich darf nach Ansicht des Verf. nicht mehr als etwa eine halbe Stunde darauf verwendet werden. Für dieses kleine Opfer an Zeit wird der deutsche Unterricht entschädigt, weil die in den Vorträgen behandelten Stoffe diesem Unterrichtsgebiete

entnommen werden sollen. Die Aufgaben für die Vorträge hat der Lehrer zu stellen oder doch zu genehmigen. Ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren soll angestrebt werden im Inhalt und Stoff der Berichte, nach dem Mafse der Bearbeitung und der Vorbereitung, sowie auch nach der äufseren Haltung und Stellung des Sprechenden. Die Vorträge sollen nicht Aufsätze in oratorischer Form sein. In U II sind ihnen vorzugsweise Dichterbiographien zu Grunde zu legen, Inhaltsangaben von Epen und leichteren Dramen, in O II Abschnitte aus dem Nibelungenliede, aus der Gudrun, aus dem Waltharius manu fortis, aus den höfischen Epen und aus besonders sorgfältig gewählten Stücken der Tiersage, weniger (als zu schwierig) Lieder Walthers, in I Inhaltsangaben von Werken der Klassiker, Grillparzers und neuerer Dichter. In U II ist eine Anleitung für solche Übungen nötig. Sachliches Verständnis und lebendiges Interesse für den Gegenstand sind Voraussetzungen für das Gelingen. Durch Wahl eines besonders tüchtigen Schülers ist nach Möglichkeit dafür zu sorgen, dafs der erste Versuch gelingt. Wie die Lehrpläne es verlangen, dürfen die Berichte nie in ein Aufsagen auswendig gelernter Aufsätze ausarten. Dies kann erreicht werden, wenn die Zeitdauer für die Berichte möglichst eingeschränkt wird. Kurze Berichte gewähren dieselben Vorteile wie langdauernde. Die Einreichung einer aufsatzähnlichen Ausarbeitung soll man von dem Schüler nicht verlangen. Für praktisch hält es Verf., dafs von allen Schülern zu derselben Stunde eine Vorbereitung auf mehrere ganz kurze, etwa 4—6 Minuten erfordernde Berichte über Gegenstände verlangt wird, bezüglich derer sie schon im Unterricht „festes Wissen und klare Anschauung“ erlangt haben. Einen besonderen Platz soll man dem Schüler erst anweisen, nachdem einige Übung erlangt ist. Nach Schlufs des Berichts hat der Lehrer eine Beurteilung und nötigenfalls Ergänzungen und Berichtigungen zu geben. Es hängt von seinem Ermessen ab, die anderen Schüler hierzu mit heranzuziehen oder nicht. — Das sind die Grundsätze, nach denen v. Hagen die Vortragsübungen betrieben wissen will. Seine Leitsätze wurden bei der Verhandlung mit verhältnismäfsig geringen Änderungen angenommen. Von mehreren Seiten wurde die Notwendigkeit der Freiheit in der Handhabung der Vorträge betont. Auch wir möchten einer solchen das Wort reden. Auch die Lehrpläne lassen ja eine gewisse Freiheit. Zweifellos haben die Vorträge, in der von den Lehrplänen angeordneten und oben geschilderten Art gehalten und betrieben, eine grofse Bedeutung.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

Seitdem die neuen Lehrpläne die Behandlung der philosophischen Propädeutik wieder frei gestellt haben, was lange gewünscht und erstrebt und, als es eintrat, von vielen Seiten mit grofser Freude begrüfst wurde,

hat sich auf diesem Gebiete grofses Interesse gezeigt und eine eifrige Tätigkeit entwickelt. Einige Direktoren-Versammlungen haben sich im Jahre 1903 mit diesem Gegenstande beschäftigt, auch in Zeitschriften finden wir mancherlei darauf bezügliche Erörterungen. So handelt davon G. Schneider, *Der philosophische Unterricht in den höheren Schulen*, ZG. 57, S. 99 ff.. Er gibt zunächst einen Rückblick auf die früheren Zustände und Bestimmungen bis zum Jahre 1901. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs es die Pflicht der höheren Schulen sei, durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie in die Philosophie einzuführen. Aber auch der übrige Unterricht müsse philosophische Unterweisungen geben so die altsprachliche Lektüre: Gorgias, Phädon, Apologie, Kriton, Memorabilien, Horaz, Sophokles; die griechische und lateinische Grammatik, der deutsche Aufsatz, die deutsche Lektüre, z. B. Laokoon, der naturwissenschaftliche und physikalische Unterricht, der mathematische und Religions-Unterricht; in der Geschichte die kulturgeschichtliche Seite. — In dem Aufsatz *Psychologie auf den höheren Schulen*, PW. XII, 53, wird darauf hingewiesen, dafs R. Lehmann in der psychologischen Gesellschaft darüber gesprochen habe; empfohlen wird die empirische Psychologie nach Lotze. — M. Walleser, *Philosophische Propädeutik in der Oberrealschule*, SwS. Jahrg. 20, S. 91 ff., empfiehlt für das Gymnasium einen philosophischen Text, für die Oberrealschule eine Schrift wie „Das Ich als Grundproblem der Metaphysik“ und Walleser, „Das Problem des Ich“. Die Erklärungsprinzipien von Drews seien in der Lehre E. v. Hartmanns enthalten. — Die Frage *Wer soll den Unterricht in der philosophischen Propädeutik auf dem Gymnasium erteilen?* beantwortet B. O. PW. XII, S. 267 dahin, dafs sie mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu verbinden sei; die Mathematik sei ja angewandte Logik. — R. Peters, *Religionsunterricht oder philosophische Propädeutik? Religionsunterricht und philosophische Propädeutik?* MhS. II, 402 ff., entscheidet sich gegen Rehmke, der bekanntlich die Propädeutik an die Stelle des Religionsunterrichts setzen will, für beides. Rehmke fasse den Religionsunterricht nicht in dem Sinne auf, wie er gegeben werden solle. Er solle durchaus nicht ein theologisches Studium sein. Bei richtiger Erteilung könne er ein wichtiger Bundesgenosse der philosophischen Belehrungen sein. Jedenfalls dürfe man die Zeit für die philosophische Propädeutik nicht auf Kosten des Religionsunterrichts nehmen. — Über seine Erfahrungen berichtet Latrille, *Ein Jahr philosophischer Propädeutik am Reform-Realgymnasium zu Kiel*, LL. 1903, 2, 39 ff. Aus der Logik sei nur das Wichtigste durchgenommen. Aufgebaut sei die philosophische Belehrung auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Die Schüler sollen zu der Erkenntnis geführt werden, dafs der Materialismus gänzlich aufser stande sei, die geistigen Vorgänge zu erklären. Zweck der Unterweisungen sei gewesen, das philosophische Interesse in den Schülern zu erwecken. Wesentlichen Nutzen würde nach Ansicht des Verf. ein Lehrbuch schaffen. In demselben Hefte S. 36 f. äufsert sich

P. Selge über *Logische Schulung im deutschen Unterricht.* Für ein Mittel logischer Schulung erklärt er die Umformung. Als Beispiel führt er den Satz an „Ein Narr fragt viel, worauf kein Weiser antwortet", womit sich 12 Umformungen vornehmen lassen. Natürlich könne man auf die gleichen Übungen immer nur ganz kurze Zeit verwenden, höchstens 10 Minuten. In jeder Stunde müsse man eine andere Form wählen, damit das Interesse daran rege erhalten werde.

Wie wir schon oben erwähnten, haben sich im Berichtsjahre auch einige Direktoren-Versammlungen mit der Unterweisung in der Philosophie beschäftigt. Die in der Rheinprovinz zur Erörterung gestellte Frage heifst: *Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden?* In der Provinz Sachsen wurde verhandelt: *Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie, b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht.* Den Direktoren der Provinz Posen war zur Verhandlung gestellt: *Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik;* während in der Provinz Pommern die Frage zur Behandlung aufgegeben war: *Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden?* Das eine lesen wir schon aus der Angabe der behandelten Gegenstände heraus, dafs man es an den mafsgebenden Stellen geradezu für eine Pflicht erklärt, auf der Schule auch Philosophie zu treiben, während an der einschlägigen Stelle in den Lehrplänen es nur so scheint, dafs der Betrieb der philosophischen Propädeutik gestattet, vielleicht wünschenswert sei. Und doch liegt in den Lehrplänen, wenn auch nicht an dieser Stelle, so an einer anderen, es ganz klar ausgesprochen, dafs die höhere Schule der philosophischen Unterweisung nicht entraten könne (es findet sich dies in den methodischen Bemerkungen). Wenn nun auch bei der Behandlung der die Philosophie betreffenden Fragen die verschiedenartigsten Ansichten geäufsert worden sind, in einem Punkte stimmen doch die meisten Berichte der einzelnen Anstalten und der Direktoren mit einander überein, nämlich dafs überhaupt eine philosophische Unterweisung zu geschehen habe, an der die einzelnen Lehrgegenstände nach Mafsgabe ihres Stoffes und ihrer Behandlung einen Anteil haben müfsten, und dafs eine Einführung in die wichtigsten Gesetze der Logik und die Hauptpunkte der empirischen Psychologie erfolgen solle. Eine solche Unterweisung in philosophischen Dingen auf den Gebieten der einzelnen Unterrichtsfächer soll sich nun aber (wie das in Leitsatz 6 der Verhandlungen in der Rheinprovinz ausdrücklich hervorgehoben wird, aber auch von den anderen Versammlungen, so der Pommerschen, gemeint ist) nicht etwa auf die oberen Klassen beschränken, sondern schon in den mittleren und unteren Klassen eintreten. Dies ist durchaus zu billigen, wenn eine solche Einführung auf der Unter- und Mittelstufe ja auch naturgemäfs nur ganz einfach und elementar sein kann. Wir müssen es uns

versagen, auf sämtliche in den 4 Direktoren-Versammlungen bei Behandlung der philosophischen Frage angenommenen Leitsätze genauer einzugehen, wir wollen nur auf einige wesentlichere Punkte hinweisen. Bei der sogenannten philosophischen Propädeutik entsteht naturgemäfs die Frage, mit welchem Lehrgegenstand dieselbe verbunden werden solle. Da stellt sich denn heraus, dafs man sie am liebsten mit dem deutschen Unterricht verbunden wissen will, wenn auch (so Pommern) eine Vereinigung mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht nicht ausgeschlossen sei. Die Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen äufserte sich so: „Den Unterricht erteilt derjenige Lehrer, der die rechte Vorbildung, den rechten Eifer und das rechte Geschick dafür hat, in der Regel der Lehrer des Deutschen.“ Also auch hier, bei einer möglichst grofsen Freiheit der Bewegung, wird dem Deutschen doch der Vorzug gegeben. Auch die Posener Direktoren-Versammlung entschied sich in Leitsatz IV so: „Es empfiehlt sich am meisten, diesen systematischen Unterricht in der Propädeutik an das Deutsche anzuschliefsen.“ Hinsichtlich des Zeitmafses, welches auf die Einführung in die Logik und Psychologie verwendet werden soll, sind die Meinungen geteilt. Die Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen will nach Leitsatz VII darauf „nur ein Vierteljahr“ in der Prima verwenden. Die Pommersche Direktoren-Versammlung bestimmte in Leitsatz 17, dafs die kurze Behandlung des Wichtigsten aus der Logik und Psychologie, welche sie für wünschenswert erklärte, in je etwa 8—10 Stunden zu geschehen habe. Übrigens erklärt auch die Rheinländische Direktoren-Versammlung, die sich ja nur mit der Frage beschäftigte, in wieweit die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden können, in Leitsatz 8, dafs die Beiträge der verschiedenen Unterrichtsfächer für die Vorbildung um so nutzbarer werden würden, wenn sie auf der obersten Stufe eine zusammenfassende und auf eine einheitliche Anschauung hinarbeitende Behandlung erfahren. — Eine wichtigere Frage ist es noch, ob man sich bei Behandlung der philosophischen Propädeutik eines Leitfadens zu bedienen habe oder nicht. Die Posener Direktoren-Versammlung äufsert sich darüber in Leitsatz VI so: „Dafs der Schüler für diesen Unterricht ein besonderes Buch in der Hand hat, ist nicht erforderlich, aber wohl soll die Schülerbibliothek eine gröfsere Anzahl geeigneter Bücher enthalten, z. B. Rumpel, Philosophische Propädeutik; Kern, Lehrstoff für Prima; Deinhardt, Kleine Schriften; Leuchtenbergers Schriften.“ — Die Sächsische Direktoren-Versammlung sagte in Leitsatz XI: „Dabei empfiehlt es sich, einen Leitfaden zu gebrauchen, in dem die Ergebnisse kurz zusammengefafst sind.“ Ähnlich lautet Leitsatz 21 der Pommerschen Direktoren-Versammlung: „Es empfiehlt sich dabei die Benutzung eines kurzen Leitfadens.“ Als solchen nennt der Mitbericht der Pommerschen Direktoren-Versammlung die Grundzüge der philosophischen Propädeutik des Berichterstatters, die, wie der Bericht der Sächsischen Direktoren-Versammlung S. 67 zeigt, auch in

Digitized by Google

mehreren Anstaltsberichten in Sachsen Erwähnung gefunden haben. Von anderen Hilfsmitteln (die einen gröfseren Umfang haben) finden wir genannt: Rumpel, Nollenberg, Baltzer, Voigt, Höfler, Schulze. Dafs neben einem zusammenfassenden kürzeren Leitfaden die Lektüre philosophischer Aufsätze sehr ersprieſslich ist, liegt auf der Hand. Diese Lektüre wird allerdings wohl nicht in den Lehrstunden selbst getrieben werden können, denn dazu ist keine Zeit vorhanden. Da mufs die Privattätigkeit der Schüler eintreten, es kann aber eine Verwertung derselben sehr wohl in den freien Vorträgen der Schüler stattfinden. — Von mehreren Seiten war auch die Behandlung der Geschichte der Philosophie, der Ästhetik, der Ethik, der Erkenntnislehre und der Methodologie vorgeschlagen; alles dies geht nach Leitsatz V der Sächsischen Direktoren-Versammlung über den Gesichtskreis der Schüler hinaus, wenngleich es dem Lehrer unverwehrt bleiben solle, sich vielmehr sogar empfehle, bei passender Gelegenheit Ausblicke in diese Zweige der Philosophie zu eröffnen. Die übrigen Berichte und Leitsätze erwähnen jene Dinge nicht; man kann daraus wohl schliefsen, dafs, abgesehen von dem, was der Unterricht von selbst mit sich bringt (so z. B. hinsichtlich der Geschichte der Philosophie in der Klassiker-Lektüre, der altsprachlichen wie der deutschen), ein besonderer Betrieb jener philosophischen Disziplinen nicht gewünscht wird. — Alle Berichte über den Unterricht in der Philosophie bezeugen, wie auch die mehrfach in Zeitschriften darüber erschienenen Aufsätze, ein wie reges Interesse man zur Zeit diesem wichtigen Gegenstande entgegenbringt. Übrigens darf der Berichterstatter wohl hinzufügen, dafs sein Bericht, welchen er über die philosophische Unterweisung für die Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern zu erstatten hatte, als besonderes Heft unter dem Titel *Die Philosophie in der höheren Schule* erschienen ist.

Von einschlägigen Schriften erwähnen wir noch O. Külpe, *Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland.* Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen nach Vorträgen, gehalten im Ferienkurs für Lehrer 1901 zu Magdeburg (Aus Natur und Geisteswelt, 41. Bändchen), welches eine sehr gute Übersicht über die gegenwärtig auf dem Gebiete der Philosophie in Deutschland herrschenden vier Hauptrichtungen gibt, den Positivismus, Materialismus, Naturalismus und Idealismus, und die Hauptvertreter derselben in einer für den gebildeten Leser leicht verständlichen Form kennzeichnet. Das Schriftchen kommt zweifellos einem wichtigen Bedürfnis entgegen. Wir empfehlen es sowohl wegen seines gediegenen Inhaltes wie auch wegen seiner gefälligen Form.

Hieran reihen wir noch die weiteren Schriften philosophischen Inhaltes:

J. Becks *Grundrifs der empirischen Psychologie und Logik,* durchgesehen von J. P. Baltzer, 19. Auflage. Schon die grofse Zahl der Auflagen läfst auf die weite Verbreitung des Buches schliefsen. Wir haben die vor etwa 10 Jahren erschienene 18. Auflage in diesen Berichten besprochen und können auch jetzt nur wiederholen, dafs das Buch recht

Digitized by Google

brauchbar ist. Die Beispiele für die Logik sind gut gewählt und in genügender Zahl vertreten. Sehr lehrreich ist die Darstellung der verschiedenen Arten der Schlüsse und der Methodenlehre, welche dem gereifteren Schüler besonders auch für den Aufsatz von Nutzen sein wird. Nach unserem Geschmack ist ein Buch in dem Umfange des vorliegenden als Lehrmittel für die Schule nicht gerade praktisch, zur Selbstbelehrung ist es aber sehr zu empfehlen. — R. Eisler, *Psychologie im Umrifs. Eine Darstellung der Grundgesetze des Seelenlebens.* 3. Auflage, bildet No. 29, 30 der Sammlung Wissenschaftliche Volksbibliothek. Dieser kleine Abrifs der Psychologie ist für weitere Kreise bestimmt, die er zum Studium derselben anleiten soll. Dazu ist er bei der leicht fafslichen Darstellung sehr wohl geeignet. Die einschlägigen physikalischen und physiologischen Tatsachen sind hinzugefügt und machen die Darstellung desto anschaulicher. Das Heftchen bildet für einen denkenden Lehrer eine nicht nur sehr lehrreiche, sondern auch angenehme Lektüre. Es ist eine im besten Sinne des Wortes volkstümliche Schrift, allerdings auf dem Grunde eingehender Studien erwachsen. — C. Grube, *Der Unterricht in der Philosophie* (Beilage zum Jahresbericht der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg), gliedert sich in folgende Teile: I. Die Notwendigkeit und die Methode des Unterrichts in der Philosophie. II. Behandlung einiger philosophischer Fragen (1. Erkennen, Zweifeln, Wissen und Glauben. 2. Das Wesen der Dinge. 3. Körper und Seele. 4. Sittliche Motive und Zwecke des Menschen. 5. Pflichten des Einzelnen. Berufswahl). III. Themen zur späteren Besprechung. — Verf. geht davon aus, dafs die Neigung zu philosophischem Denken in früheren Jahrhunderten weit gröfser war als in der jetzigen Zeit. Er glaubt nicht an den absoluten Wert des Logik- und Psychologie-Unterrichts, wie man ihn früher gab. Nun kann man nach seiner Ansicht auch heute sehr wohl an der Jugend tatsächlich ein philosophisches Interesse beobachten. Der philosophische Unterricht habe nun an dieses und an manche andere ähnliche Regung im jugendlichen Gemüt anzuknüpfen. Da gelte es, wenn der Geist auch noch nicht sehr entwickelt sei, schwierigere und vielleicht sogar bedenkliche Themen zu erörtern, was immer besser an der Hand des Lehrers geschehe als durch Privatlektüre oder das Leben. So solle man dazu beitragen, den jugendlichen Geist zu festigen, ihn davor zu sichern, dafs er nicht der Spielball beliebiger Modeströmungen in Religion und Philosophie werde. In dem zweiten Hauptabschnitt seiner sehr lesenswerten Schrift nennt dann der Verf. einige solche Punkte, die sich zur Erörterung in der Schule eignen. Wenn dies geschieht, so ist zweifellos ein erheblicher Nutzen davon zu erwarten. Indessen schliefst die Behandlung der vom Verf. empfohlenen Begriffe und Fragen eine Einführung in die Logik und Psychologie durchaus nicht aus, der ja auch die Direktoren-Versammlungen des Jahres 1903, die sich mit diesem Gegenstande beschäftigten, im allgemeinen das Wort redeten. Als Themen zur späteren Besprechung nennt Verf. schliefslich: Über logische Trugschlüsse. In-

Digitized by Google

duktion und Deduktion. Über Willensfreiheit. Über die Natur des Schönen. Der Wechsel der Stile. Beweise für das Dasein Gottes. Über Nietzsche. — A. Hynitzsch, *Das Leben des Traumes und der Traum des Lebens* (Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums in Quedlinburg), ist eine sehr interessante psychologische Untersuchung, die aus dem Leben und aus der Dichtung ihren Stoff schöpft. Die geistvolle Plauderei wird gern gelesen werden; sie empfiehlt sich auch sehr für die reifere Jugend, die erfahrungsmäfsig für dergleichen Dinge ein grofses Interesse hat. — W. Jerusalem, *Lehrbuch der Psychologie.* 3., vollständig umgearbeitete Auflage des Lehrbuchs der empirischen Psychologie. Mit 20 Abbildungen im Text. — Der bekannte Gelehrte gliedert nach einer die Grundtatsachen und Grundbegriffe behandelnden Einleitung seinen Stoff folgendermafsen: 1. Die Psychologie des Erkennens (Empfindung und Wahrnehmung. Von der Vorstellung. Das Denken und die Sprache). 2. Die Psychologie des Fühlens. 3. Die Psychologie des Wollens. Anhang: Unterbrechungen und Störungen des Seelenlebens. Im zweiten Hauptteil werden auch die wichtigsten Begriffe der Logik behandelt. Das reichhaltige und eingehende Werk wird in Preufsen als Schulbuch schwerlich benutzt werden können, eher in Österreich, wo der Philosophie in der höheren Schule ein weit breiterer Spielraum gelassen ist. Es empfiehlt sich aber sehr, besonders auch für die Schüler der oberen Klassen; es kann auch sehr wohl Stoff für Vorträge bieten. — P. Natorp, *Philosophische Propädeutik* (Allgemeine Einleitung in die Philosophie und Anfangsgründe der Logik, Ethik und Psychologie) in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen, enthält Grundlinien für eine Behandlung philosophischer Ideen auf der Universität. In Kürze werden die Fragen angedeutet, welche als Hauptprobleme anzusehen und zu erörtern sind. Es ist dies also nicht in schulmäfsigem Sinne eine philosophische Propädeutik, sondern sie geht über eine solche hinaus, wird aber auch für den Schüler der oberen Klassen nutzbar gemacht werden können. — J. Thiede, *Eine von der Naturerkenntnis ausgehende propädeutische Behandlung der Philosophie in der Schule* (Beilage zum Jahresbericht des Königl. Gymnasiums in Köslin), ist aus einem für die Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern 1903 erstatteten Bericht des Verf. heraus erwachsen. Verf. geht von der Tatsache aus, dafs der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht in seinen Ergebnissen allein schon eine Einführung in die Philosophie darstelle, die allerdings zunächst auf den Materialismus hinleite. Auf der oberen Stufe müsse man jene Ergebnisse zu einer philosophischen Propädeutik erweitern. Dieselbe habe aber nicht Logik und Psychologie zu behandeln, sondern es falle ihr die Aufgabe zu, den Nachweis der Unhaltbarkeit des Materialismus zu führen und die Ethik zu begründen. Ein geeignetes Mittel dazu sei die Entwicklung des Kantschen Standpunktes, welcher einerseits zu den Grenzen des verstandesmäfsigen Erkennens führe und sodann in den Forderungen des Gemüts die Grundlage für die Moral finde. Eine genaue Wiedergabe des Gedankenganges

Digitized by Google

Kants sei nicht möglich, weil die Mehrzahl der Schüler ihn nicht zu fassen im stande sei; dafür könne man aber sehr wohl die Entstehung der Sinneswahrnehmungen betrachten. Das Sittliche sei nicht Gegenstand des Forschens, sondern eine Forderung des Gemütes. Auch Logik sei zu treiben. — Wir haben hier den Ideengang des Berichts des Verf. skizziert, der in der Beilage zum Jahresbericht nicht unerheblich erweitert ist. Erschienen ist in derselben übrigens nur der erste Teil. Die ganze Arbeit des Verf. wird demnächst als ein besonderes Schriftchen herausgegeben werden. — Dafs das vom Verf. vorgeschlagene Verfahren von sehr wirksamem Einflufs auf die Gemüter der Jugend sein kann, unterliegt keinem Zweifel. Fraglich ist es nur, ob die dazu erforderliche Zeit vorhanden sein wird. Übrigens kam der Berichterstatter auch in seinem Heft „Die Philosophie in der höheren Schule“ auf die Ideen Thiedes zu sprechen. — Nennen wollen wir endlich noch die *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, im Verein mit H. Siebeck, J. Volkelt und R. Falckenberg herausgegeben und redigiert von L. Busse, von der das inhaltreiche Heft 2 des Bandes 121 vorliegt, welches fünf Aufsätze philosophischen Inhalts und eine Anzahl von Bücherbesprechungen u. a. enthält.

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Unser achtzehnte Bericht über Latein kann nicht besser eingeleitet werden, als durch die treffenden Worte, mit welchen A. Matthias, *Zur Jahreswende*, den zweiten Jahrgang der MhS. eröffnet. Der beredte Leiter dieser Zeitschrift sagt daselbst S. 3 sehr schön, die Verbindung unserer Kultur mit dem klassischen Altertum, die unserer klassischen Dichtung ihr reizvolles Gepräge und ihre dauernde Wirkung verliehen hat, dürfe nicht zerrissen werden, die wahrhaft humanistische Bildung müsse allen unseren Lehranstalten in Fleisch und Blut übergehen. Dabei brauche man das Wesen dieser Bildung nicht allein und einzig in der Berührung mit der eigentlichen klassischen Philologie zu sehen. Man mag deren Wert sehr hoch schätzen, man mag die geistige Schulung durch das eindringliche Studium einer so klangvollen und an Schönheiten und reizvollem Wechsel reichen Sprache wie der griechischen und die Durcharbeitung einer so klar gegliederten und so folgerichtig aufgebauten Sprache wie die lateinische so hoch anschlagen, wie man will: mehr als das sei doch die Vertrautheit mit dem Inhalt der Begriffe nötig. Hauptsache sei nicht die sprachlich-formale Schulung, sondern die Übermittelung wertvoller Kulturgüter, Hauptsache der Lebensinhalt der Zeiten, von welchen uns die klassischen Schriften berichten, das Heranführen an die Probleme und das Hinführen auf die Wege, auf denen geistig hochentwickelte Völker Wahrheit und Glück gesucht haben.

Mit diesen Worten ist das allgemeine Lehrziel des lateinischen Unterrichts deutlich umschrieben. Es verdient aber gleich von vornherein bemerkt zu werden, dafs diese auch in den preufsischen Lehrplänen S. 23 und 31 als allgemeines Lehrziel hingestellte Doppelaufgabe des lateinischen und griechischen Unterrichts — „auf sicherer Grundlage grammatischer

Digitized by Google

Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller“ bezw. „auf ausreichende Sprachkenntnisse gegründete Bekanntschaft mit hervorragenden Literaturwerken“ und „dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums“ — dafs diese Doppelaufgabe, die im Grunde doch nur eine einheitliche ist, von berufenen Fachleuten fast allgemein dahin ausgelegt wird, dafs für das Lateinische das Übergewicht auf der formalen Seite liegt, während beim Griechischen der Inhalt der gelesenen Schriftsteller den Schwerpunkt bildet. Es ist demnach der Wert der beiden Sprachen nicht ganz der gleiche; zu dieser Auffassung berechtigt sowohl der Wortlaut der Lehrpläne an der genannten Stelle, wie die Stellung des Lateinischen im Gymnasium.

Wir machen aus der Literatur des Berichtsjahres Schriften namhaft, die sich zu dieser und angrenzenden Fragen äufsern. Nach Mutzbauer, *Bemerkungen über den Wert des Lateinischen und Griechischen für die Erziehung auf dem humanistischen Gymnasium*, macht die grammatische Schulung den Hauptwert des lateinischen Unterrichts aus. Auf die Sprache der Römer eingehend, zeigt er an der Entwicklung von ut und cum sehr anschaulich, wie diese zunächst unlogischen Konstruktionen gerade zum Nachdenken anregen und es schärfen durch die Erkenntnis des Gegensatzes zwischen der Sprachform des eigenen und des fremden Idioms, zwischen Logik und sprachlichem Ausdruck. Dasselbe geschieht durch den beschränkten Wortvorrat der alten Sprachen im Verhältnis zum Reichtum der modernen Sprachen; die bunte Ausdrucksfähigkeit der Muttersprache mit den dürftigeren Mitteln der antiken abwägend zu vergleichen und zu decken, ist die zweite wichtige logische Operation. Mutzbauer verlangt darum, dafs man von der Muttersprache ausgehe, diese zum Prinzip für den Aufbau der lateinischen Sprachlehre mache, also eine lateinische Grammatik für Deutsche. Die im Umfang immer mehr beschränkten Schulgrammatiken gäben leider den einzigen Vorteil, den der systematische Aufbau der Sprachlehre hatte, heute auf. Die Verschiedenheit der Ausdrucksformen des Lateinischen und Deutschen sei ganz besonders geeignet, die Denktätigkeit zu üben, die Denkfähigkeit zu steigern, ganz anders noch als das Griechische, dessen Syntax in weitem Umfange mit der deutschen übereinstimmt. Unbegreiflich ist es daher Mutzbauer, dafs man lateinische und griechische Parallelgrammatiken herrichte, die den Schüler zu falscher Auffassung verführen. Er zeigt dies am Infinitiv beider Sprachen, am deutschen „dafs“, am Konjunktiv und Indikativ im Griechischen und Lateinischen. Aber auch der Inhalt der lateinischen Schriftsteller ist für die Jugend von Wichtigkeit. Wenn der Kieler Biolog Reinke in MhS. 1902, 445 die Lektüre des Horaz, abgesehen von einigen Oden, für überflüssig und wertlos erklärt, um auf dem Gymnasium Zeit für den Unterricht in der Biologie zu gewinnen, so vergifst er, dafs die Bildung mit der Absolvierung des Gymnasiums nicht abgeschlossen ist, denn es soll in Wahrheit nur den jungen Menschen wissenschaftlich arbeiten und denken lehren, damit er gerüstet ist, die

Digitized by Google

Erscheinungen des modernen Lebens selbständig zu beurteilen und auf Grund der Ausbildung seines Denkvermögens sich Neues, Fremdes wie dem Gelernten Verwandtes kritisch anzueignen. Und gerade für die Beurteilung unserer verschlungenen modernen Verhältnisse ist nichts geeigneter als die sorgfältige und eindringende Lektüre Horazischer Satiren und Episteln. Auch an Ciceros Schriften weist M. dies nach. Er fährt dann fort: Manche aber, die den Wert des Lateinischen und seiner Literatur zugeben, meinen, es lohne sich nicht, so viel Zeit darauf zu verwenden, das geschehe rascher und bequemer mit Übersetzungen. Wie wenig das zutrifft, zeigt schon eine Vergleichung von Fritz Reuters „Läuschen und Rimels“ mit der hochdeutschen Übersetzung. In ähnlicher Weise betrachtet M. das Griechische, formal und inhaltlich, und schliefst mit den Worten: Um dieses Geistes einen Hauch zu verspüren und aus dem Jungbrunnen des antiken Geisteslebens zu trinken, dazu gehört Zeit und viele Zeit, und der lange und nicht mühelose Lehrgang des humanistischen Gymnasiums kann dazu führen, und die auf Erreichung dieses Zieles verwendeten Jahre sind nicht verloren.

Eine hohe Meinung von der grammatischen Schulung, auf welcher der Hauptwert des lateinischen Unterrichts beruht, hat ferner Alfr. Preufs, *Grammatische Schulung nach logischen und psychologischen Grundsätzen.* Unter „grammatischer Schulung“ könne in den preufsischen Lehrplänen von 1901 nichts anderes gemeint sein als die „sprachlich-logische Schulung“, von der die Lehrpläne von 1892 reden, da doch sonst der Ausdruck „grammatische Kenntnisse, grammatisches Wissen“ zutreffender wäre. Zwar könne die Angabe des allgemeinen Lehrzieles S. 23 den Eindruck erwecken, als ob die grammatische Schulung lediglich ein Mittel zum Verständnis der Schriftsteller sein solle, aber unter den methodischen Bemerkungen S. 28 finde man beide Ziele als koordiniert. Es wäre ja auch im höchsten Grade bedauerlich, wenn ein so hervorragender Vorzug der alten Sprachen für das Gymnasium nicht ausgenützt würde. Aber die Sprache der Griechen und Römer sei nicht nur die Bedingung eines rechten Verständnisses der Literatur wie des Geistes- und Kulturlebens des Altertums, sondern auch Selbstzweck, d. h. im Lateinischen und Griechischen soll der Gymnasiast nicht sowohl Sprachen, als die Sprache kennen lernen, das Organ der Psyche; er soll eingeführt werden in die oberste aller Wissenschaften, die Wissenschaft der Sprache, die natürlich mit Polyglottismus nichts, mit Logik und Psychologie es fast ausschliefslich zu tun hat. — Dieser Anschauung nähert sich Föste, *Die prinzipielle Stellung des humanistischen Gymnasiums zur Erläuterung gegenüber seinen Freunden und Feinden.* Das Hauptgebiet des humanistischen Gymnasiums solle so schwer wie möglich sein und die Ausbildung so früh wie möglich beginnen. Das Studium der klassischen Sprachen als das geeignetste für die Lösung der dem Gymnasium zufallenden Aufgabe bringe dem Schüler reichlichen stofflichen und formalen Ertrag, der formale sei noch wichtiger, denn der Satz des National-

ökonomen, dafs die Kraft Reichtum zu erwerben viel wertvoller sei als der Reichtum selbst, gelte mutatis mutandis auch für den Unterricht. Jede weitere Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts sei um des von dem Gymnasium zu verfolgenden Zieles willen energisch abzulehnen. Wohl mit Rücksicht auf den Lateinbetrieb vergleicht F., an eine Gellertsche Fabel anknüpfend, drei deutsche Staaten mit einander: alle vier Saiten auf der Gymnasialgeige habe noch Württemberg, Sachsen drei, Preufsen begnüge sich mit zwei Saiten. Zu ähnlichen Ergebnissen über die Aufgabe des Gymnasiums gelangt Flierle, *Ziele und Aufgaben des heutigen Gymnasiums*, und hebt gleich Mutzbauer hervor, dafs die Lektüre von Übersetzungen niemals ein Ersatz für das auf Grund der erworbenen Sprachkenntnisse erarbeitete Verständnis der Urschriften sein würde; er sieht zwar klar, welche Bedeutung für alle Vertreter der höheren Berufsarten eine mit den Quellen unserer Kultur vertraute geschichtliche Bildung hat, will aber — abweichend von Föste — das Latein auf den bayerischen Gymnasien um ein Fünftel seiner Stunden verkürzen, ein Vorschlag, dem aus der Mitte jener bayerischen Versammlung, in welcher Flierle den Vortrag hielt, widersprochen wurde. Bayern hat doch schon die wenigsten Lateinstunden von allen deutschen Ländern, und eine Verminderung würde daher besonders die Übungen im Lateinschreiben treffen. Man vergleiche dazu unsere Erfahrungen in Preufsen nach 1892. Bayern könnte aber sehr leicht die Zahl der Wochenstunden am Gymnasium, die nur 66 beträgt, erhöhen.

Wie Preufs und Föste denkt auch A. Kraemer, der im Eingange eines Aufsatzes über Nutzen und Einrichtung der lateinischen *Sprechübungen* die hohe Bedeutung des Lateins durch Citate aus mehreren neueren Schriften zu stützen sucht. Nach seiner Meinung wird das humanistische Gymnasium, wenn man die ästhetischen Bildungselemente des Klassischen neben den übrigen geistbildenden Werten noch eifriger zu heben und flüssig zu machen sich bestrebt, auch im gegenwärtigen Wettbetrieb den Prinzipat als Anstalt allseitiger und harmonischer Geistesbildung behaupten. Es gibt, sagt er, kein formalbildendes Äquivalent, das die alten Sprachen und ihre Autoren im Unterricht ersetzen könnte. Mit Recht halten darum auch heute noch alle Kreise, die es mit Kirche und Vaterland und einer wahrhaft menschenwürdigen Bildung für die zukünftigen geistigen Führer des Volkes gut meinen, entschieden an der alten Tradition fest; sie hat sich ja Jahrtausende bewährt (Histor.-polit. Blätter 1902, 129, 12 S. 908), und was die lateinischen Sprechübungen anbetrifft, so werden sie ohne Zweifel ein vortreffliches Mittel sein, den Geist des Knaben zu erfrischen und den Unterricht zu beleben. — Den Zweck, den Segen und die nationale Bedeutung des lateinischen Unterrichts würdigt O. Jäger, *Was versteht man unter nationaler Erziehung?* bei Gelegenheit eines Vortrages in einem Ferienkurse rheinischer Elementarlehrer, wo J. die einzelnen Unterrichtsgegenstände in ihrer Leistung für nationale Erziehung mustert.

Während so der Wert des Lateins von berufener Seite immer wieder aufs neue betont wird und fortwährend neu auftretenden Zweiflern gegenüber auch weiterhin betont werden mufs, bleibt immer noch die Frage offen: Was hat in diesem Unterricht gröfseren Wert und was bildet mehr, die Lektüre mit ihren daran sich knüpfenden Übungen, oder die grammatische Unterweisung mit den anschliefsenden Übersetzungen in die fremde Sprache? Der Streit darüber ist alt, aber er ist erst im letzten Jahrzehnt mit gröfserer Lebhaftigkeit aufgenommen worden, und zwar nicht blofs von der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern auch von aus der Praxis sprechenden Fachmännern; es stellt sich dabei heraus, dafs auch ehrliche Freunde des Gymnasiums auf die Seite der Lektüre als die stärkere treten. In die Reihe der älteren Kämpfer für diesen Satz gehören Bolle und Waldeck, zu ihnen gesellen sich neuerdings M. Heynacher, H. Schurig und K. Steiner. Von neuem ergreift Dir. Dr. Bolle in LL. 75, 1 das Wort. Der Inhalt seines Aufsatzes *Der bildende Wert der lateinischen Lektüre* wird durch folgende Hauptgedanken erkennbar: Fünfzehnjährige Erfahrung hat ihn belehrt, dafs die blofse Übersetzung ins Deutsche, richtig angefafst, auch ohne Übersetzen in die fremde Sprache eine vorzügliche sprachliche Schulung nach der grammatischen und stilistischen Seite hin gibt — von der Tertia an jedoch erst. Er zeigt an einem Cäsarstücke B. G. II 4 der Ausgabe von R. Menge (Gothana) mit Anmerkungen, wie der Lehrer fortwährend eingehende Vergleiche zwischen den Ausdrucksarten und Sprachmitteln beider Sprachen anstellen mufs, damit die Schüler die verlangten Übersetzungen finden. Das sei ungemein bildend und wiege die früheren lateinischen Stilübungen reichlich auf. Die Anmerkungen fruchtbar zu machen, indem man den Schüler durch eigene Arbeit auf das führt, was jene bieten, oder zusieht, ob er die geistige Arbeit geleistet hat, welche jene auslösen, das sei bildend, sei der Mühe wert, führe zu gröfserer Klarheit über unsere Muttersprache und zugleich zu dem wirklichen Verständnis der Schönheit eines klassischen Werkes. Dieser Zweck leuchte auch dem Tertianer ein, er habe Freude an der Arbeit, fühle sich durch sie in einer wertvollen Sache gefördert — und Latein lerne er dabei, allerdings nicht Lateinschreiben, heute eine ganz zwecklose Kunst, denn Lateinverstehen habe allein noch Wert; der doppelten Leistung im Her- und Hinübersetzen sei auch der Tertianer nicht gewachsen. Wolle man auf das Hinübersetzen nicht verzichten, so dürfe es doch nicht Selbstzweck werden, solle sich also eng an das Gelesene anschliefsen, um umformend das Verständnis der Lektüre zu fördern, nicht aber um zur Sicherheit im Gebrauche der lateinischen Sprache zu führen, und diese Übersetzungen ins Lateinische nach Art der imitationes der Humanisten dürften niemals der Mafsstab für die Beurteilung der Leistungen des Schülers sein, also nur Exerzitien, keine Extemporalien! Zu Extemporalien nur Übersetzungen ins Deutsche! So werde der ganze lateinische Unterricht einheitlicher, tiefer, lohnender, das Interesse nicht zersplittert, die Kraft nicht vergeudet, die Wert-

schätzung des Lateins bei Eltern und Schülern gehoben; die Freude der Schüler an der Arbeit gröfser — und endlich würden die Klagen der Lehrer über fruchtlose Arbeit und das Geschrei nach Vermehrung der Lateinstunden aufhören. — Auch A. Waldeck in seiner Abhandlung über den Unterricht im Lateinischen bei W. Lexis, *Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen.* ist noch immer der oft von ihm bekräftigten Ansicht, dafs eine tüchtige und selbständige Bewältigung der Lektüre den Geist weit wirksamer und vielseitiger in Anspruch nehme als das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache, und weist darauf hin, wie übel der Kultus des lateinischen Aufsatzes der Würdigung und bildenden Ausnutzung der Lektüre entgegengewirkt hat. Er sagt a. a. O. S. 147: „Die Frage nach der Bedeutung des Lateinischen für die allgemeine Geistesbildung läfst sich nicht aus einem philosophisch konstruierten, allgemein gültigen Bildungsbegriffe heraus beantworten". So bestreitet er auch den Reformanstalten nicht, dafs ein Beginn mit Französisch für die Erlernung der Elemente des Lateinischen ebenso fruchtbar gemacht werden könne wie umgekehrt das Latein für jene Sprachen. — In derselben Sammelschrift von Lexis weist M. Heynacher ähnlich wie Waldeck das Dogma von der immanenten Logik der lateinischen Grammatik zurück. Es wäre aber falsch, wollte man hieraus schliefsen, dafs Waldeck und Heynacher Verächter der lateinischen Grammatik seien. Sie halten, wie ihre sonstigen Schriften beweisen, sicherlich mit uns einen richtigen Betrieb der lateinischen Grammatik für eine vorzügliche Schule der Psychologie — und dabei geht auch die Logik nicht leer aus. Wir sehen in Übereinstimmung mit A. Preufs S. 55 (s. S. 3) die grammatische Schulung als ganz besonders geeignet an, den Geist selbständig im Erkennen und Urteilen zu machen, ihn denken zu lehren, zu wissenschaftlicher Arbeit zu erziehen. Moderne Wissenschaftlichkeit verlangt aber, das in dem Objekt waltende Gesetz zu begreifen, nicht die Erscheinungen, wie sie sich darstellen, ob etwas Gegebenes hinzunehmen und nach einem äufseren Merkmale rubriziert sich zu merken. Man soll nicht Regeln und Vokabeln lernen, wenn man Latein oder Griechisch treibt, sondern durch die Sprache logische und noch mehr psychologische Gesetze verstehen. Und dazu vermag mehr die grammatische Unterweisung zu führen, während der Betrieb der Lektüre neben der Kunst, deutsch zu sprechen und zu denken, mehr der realen Belehrung des Schülers nützt. Will man aber bei reinem Lektürebetrieb auch jene formale Seite zu ihrem Rechte kommen lassen — nun dann verlegt man eben die Grammatik in die Lektürestunden, wie es oft genug geschieht, und darf diesen Ertrag nicht der blofsen Lektüre selbst zu gute schreiben, wie ja ein ausschliefslicher Betrieb der Lektüre ohne grammatische Operationen schlechterdings unmöglich ist. — Ganz ähnlich wie später v. Wilamowitz in demselben Lexisschen Werke tritt nun Heynacher für eine Revision der altsprachlichen Lektüre in dem Sinne ein, dafs ein erhebender Inhalt wichtiger ist als eine korrekte Muster-

Digitized by Google

sprache. Wir hingegen meinen, das hätten unsere neuen preufsischen Lehrpläne von 1901 schon besorgt, wenn sie z. B. die rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros an Stelle der formvollendeten, aber gehaltloseren Reden zu Lektüre empfehlen. Will man noch mehr, so bleibt nur eine Chrestomathie übrig, die nach Art des Wilamowitzschen Lesebuches auch die lateinischen Kirchenväter und das späte Latein berücksichtigt. Und eine solche Ausdehnung der Lektüre und Zersplitterung führt wiederum zu schweren Bedenken.

Auch H. Schurig ist ein Vertreter der Realpädagogik, der das sprachlich-logisch-formale Prinzip zu Gunsten des materialen, sittlich-historischen, wie es seit 1901 bereits geschehen, beschränkt wissen will. Er schreibt dies in der Schrift von F. Fauth, *Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne?* Die neuen preufsischen Lehrpläne können sich keine bessere Erklärungsschrift wünschen, als sie in diesem mit Freimut geschriebenen Büchlein vorliegt. Die Freunde des Gymnasiums werden aus ihm mit Freude ersehen, dafs diese Schule auch noch in der Gegenwart die höchsten Aufgaben völlig zu lösen vermag. Bemerkenswert in Schurigs Darlegungen ist seine Achtung der Gröfse Roms und seiner welthistorischen Bedeutung. Er wählt daher eine solche Lektüre, welche die Erziehung durch den Unterricht fördert. Er will dem Schüler ein Verständnis davon beibringen, dafs die Römer als „Heldenvolk“ und „Kulturspender“ das von der Vorsehung auserlesene Werkzeug waren, Zivilisation und Kultur bei den besten sich bildenden Rassen Europas einzuführen und zu erhalten. Bei einer Auswahl der Lektüre nach diesem Gesichtspunkte fällt Sallust, ebenso fehlen die Reden pro Milone und die Catilinarien Ciceros; auch die ausgedehnte Beschäftigung mit Cäsar in den mittleren Klassen ist nicht angemessen; bevorzugt dagegen wird Livius, aus vaterländischem Interesse Tacitus; eine Stelle findet auch Cicero wegen seiner Sprachgewalt und seiner allseitigen Bildung und Seneca wegen der Bedeutung des Stoizismus in den ersten Jahrhunderten nach Christus. Schurig empfiehlt eine Cicerochrestomathie: Auswahl aus den philosophischen und rhetorischen Schriften mit vorangehender lateinischer vita, die an der Hand seines Lebens zugleich in das römische Altertum einführt. [Es sei hier eingeschaltet, dafs eine Chrestomathie aus Ciceros philosophischen Schriften neuerdings von zwei Seiten geboten wird, von O. Weifsenfels und Th. Schiche, s. unten Cicero]. Von den Dichtern wünscht er Horaz, namentlich die Episteln, Virgil als dichterischen Vertreter des römischen Nationalbewufstseins, als Vertreter des Kunstepos und Vorbild für spätere Dichter in der Weltliteratur, während für Ovid und die Elegien ein Lesebuch genügt. Die geistvolle und an feinen Beobachtungen reiche Abhandlung Schurigs empfiehlt sich selbst und ist eine Zierde für das Büchlein Fauths, das für die Eltern bestimmt die Berechtigung eines so ausgedehnten Betriebs des Lateins nachweisen will. — Manche guten Gedanken und manches Neue findet sich auch bei K. Steiner, *Zur Organisation der Realanstalten.* Hier prüft er alle

Gründe, die für Einführung des Lateins in den Lehrplan dieser Anstalten sprechen, wenn sie im Endziele mit den Gymnasien wetteifern wollen. Nicht um der logischen Schulung willen, die er übrigens zugibt, nicht weil das Latein ein unentbehrliches Mittel für die Erziehung zum Idealismus sei, was mindestens zweifelhaft, sondern aus folgenden Gründen ist das Latein unentbehrlich: 1. Das Latein stellt infolge seiner Schwierigkeit gröfsere Anforderungen an das Gedächtnis und bedingt eine gröfsere Verstandesanstrengung bei Entzifferung der Schriftsteller, ist also ein wirksameres Ausleseprinzip als das Französische. 2. Latein ist voraussichtlich noch für längere Zeit notwendig für das Studium einer ganzen Anzahl von Fächern. 3. Die Kenntnis des klassischen Altertums und seiner Literatur ist notwendig für ein reiferes Verständnis unserer Kulturentwicklung. Es lebt so zu sagen noch als Sprache der katholischen Kirche, die ganze geistige Atmosphäre ist noch von Latein erfüllt; rings umher stofsen wir auf lateinische Inschriften, lateinische Citate. Es lebt aber auch noch fort in den romanischen Sprachen und im Englischen. Jedes tiefere Eindringen in diese Sprachen ist ohne Latein unmöglich. Auch in der deutschen Sprache hat das Latein tiefgehende Spuren hinterlassen. Man sehe nur den Anhang zu Kluges Etymologischem Wörterbuch. Die hier zusammengestellten Gruppen lehren die beste und anschaulichste Geschichte des römischen Kultureinflusses. Aber das Latein hat auch den Bedeutungswandel unserer Wörter, die Verwendung konkreter Begriffe zur Bezeichnung abstrakter, kurz die ganze innere sprachliche Anschauung auf tiefste beeinflufst und der der romanischen Sprache angeglichen, so dafs dadurch erst eine gemeinsame sprachliche Vorstellungswelt und damit die Grundlage der westeuropäischen Kulturgemeinschaft geschaffen ist. Merkwürdiger Weise erscheint gerade diese Seite des lateinischen Einflusses noch wenig beachtet worden zu sein. Aber eine Untersuchung wird jedenfalls überraschende Ergebnisse liefern und die Meinung von der Originalität der deutschen Haupt- und Heldensprache in vielen Punkten zerstören. Auch diese Beziehungen hätte die Schule hervorzuheben und würde so das geschichtliche Verständnis fördern helfen. Die Hauptförderung aber erhält dieses durch die Lektüre der lateinischen Schriftsteller selbst, der Quellen. Es sei ein Irrtum, dafs die Oberrealschulen den geschichtlichen Sinn ebenso entwickeln könnten wie Gymnasium oder Realgymnasium, weil sie ebenso viele Geschichtsstunden hätten und die Lektüre älterer englischer oder französischer Werke auch als Quellenlektüre wirken könnte. Aus diesen Gründen empfiehlt Steiner das Realgymnasium mit Latein neben der Oberrealschule und verlangt ähnlich wie für das württembergische Realgymnasium für dasselbe in den obersten Klassen von Tertia an mindestens je 6 Stunden. Da aber die römische Kaiserzeit einerseits den Abschlufs der Antike bezeichnet, andererseits die Grundlage der mittelalterlichen und in gewissem Sinne auch der modernen Kultur ist, so müfste die Kaiserzeit mit ihrer Literatur im Realgymnasium im Mittelpunkte der Betrachtung

Digitized by Google

stehen unter Verzicht auf das Ideal des Klassizismus. Hat doch auch, was demnach psychologisch leicht erklärlich, unser Kaiser, der Träger der neueren politischen Entwicklung Deutschlands, den Gedanken der eingehenden Behandlung der römischen Kaiserzeit in der Schulkonferenz angeregt. So wie das Gemeinsame unserer heutigen Kultur in der Kaiserzeit wurzelt, so bietet sie auch in politischer Beziehung die beste Parallele zur Gegenwart. So denkt auch Harnack (Junikonferenz) und über den Nutzen des Studiums des Lateinischen H. Kleinpeter, *Die Bedeutung der modernen naturwissenschaftlichen Erkenntniskritik für die Organisation des höheren Schulwesens.* Er will nur eine Fremdsprache auf der höheren Schule mit intensivstem Sprachstudium, z. B. in der Durcharbeitung des Wortschatzes, Übersetzen in die Fremdsprache, Diktate aus derselben, Memorierübungen, ja freie Aufsätze und Reden scheinen ihm unerläfslich — und dazu eigne sich nicht die französische, sondern nur die lateinische Sprache; alles was sie am geeignetsten erscheinen läfst, führt er, ähnlich wie Steiner, PA. 323 kurz auf.

Einen Punkt, den Steiner berührte, führt weiter aus Feichtinger, *Nutzen der klassischen Sprachen für das Studium der modernen Sprachen.* In diesem an einem Elternabende gehaltenen Vortrage zeigt F. am Italienischen und Französischen, wie geringer Nachhilfe der Gymnasiast zum vollen Verständnis desselben bedürfe, besonders belehrt ein Blick auf den Wortschatz, die Etymologie und Orthographie der französischen Sprache, welchen gewaltigen Vorsprung der Gymnasialschüler bei der Erlernung derselben habe, und Formenlehre und Syntax bestätigen das.

Eine vortreffliche zusammenfassende Würdigung des tiefgehenden Einflusses des lateinischen Unterrichts in Deutschland finden wir bei einem Ausländer, der mit vorurteilslosem Blick die Unterrichtsverhältnisse bei uns geprüft und die gewonnene Einsicht zu Nutzen seines Landes veröffentlicht hat. Es ist eine der Hauptautoritäten Englands auf pädagogischem Gebiet, Mich. E. Sadler, Direktor der Informationsabteilung im englischen Unterrichtsministerium, der in *Education of Germany* vor wenigen Jahren das ausgesprochen hat, was noch heute gilt: er meint, es habe sich in der öffentlichen Meinung Deutschlands ein starker Widerstand geltend gemacht, die Segnungen eines gründlichen Lateinunterrichts aufzugeben, und es habe sich die Anerkenntnis durchgesetzt, dafs man das Latein aus historischen Gründen gar nicht entbehren kann, wenn man als studierter Mann zu einem höheren Grade des Interesses am eignen Studienobjekt aufsteigen will. Sadler sieht in dem Lateinunterricht einen der Hauptanker für die gesamte geistige Ausbildung der Nation. Er erkennt also die historische Berechtigung dieser Sprache an, die sich trotz vielfachen Ansturmes doch immer wieder durchzusetzen gewufst habe. Zahlreiche Äufserungen, die er aus Deutschland und anderswoher bringt, belegen diese Tatsache. Weiteres darüber s. bei E. Schwabe, *Das deutsche Gelehrtenschulwesen in ausländischer Beleuchtung,* NJ. II 417. — Freundlich denkt auch L. v. Sybel, *Gedanken eines*

Digitized by Google

Vaters zur Gymnasialsache, von dem lateinischen Unterricht früherer und jetziger Zeit. In dieser Schrift verrät Verf. ein gesundes Urteil über unseren Unterrichtsbetrieb. Er hat den Mut, den Wert der vielgepriesenen Methodik mit ihren Mittelchen, um dem Schüler das Erlernen des Lateinischen und Griechischen zu erleichtern, zu verneinen; er findet, dafs die frühere, weniger von der Methodik angekränkelte Art des Unterrichts die bessere war. Er hat auch den Mut, trotz allen Unglaubens von formaler Bildung zu reden, mit Wärme von dem vielgeschmähten Nepos zu sprechen, Cicero zu loben, den man nicht durch landläufige absprechende Urteile in den Augen des Schülers herabsetzen soll. Ja, selbst dem nun verendeten lateinischen Aufsatze widmet er ein ehrendes Nachwort. Doch das Griechische steht in seinen Augen noch höher als das Latein; er möchte in Sexta mit Griechisch lieber als mit Latein beginnen. Der ganze humanistische, also auch der lateinische Unterricht soll nach ihm nicht blofs Wissen mitteilen, sondern eine stete ästhetische, logische und ethische Erziehung geben. Die Lehrer sollen philosophisch geschult sein, die Schüler es werden. Das lasse sich aber nicht erzielen, wenn man in möglichst kurzer oder beschränkter Zeit die alten Sprachen lehre, sondern in der ganzen Gymnasialzeit soll die Jugend die stärkende Höhenluft des antiken Geistes atmen. Kurz, eine warme und beredte Verteidigung des alten Gymnasiums gegenüber der modernen abfälligen Kritik. — Dafs ein länger betriebener Unterricht bleibendere Frucht hat, als ein kürzerer, wenn auch konzentrierter wie in Reformgymnasien, erkennt auch Uhlig an, wenn er HG. in einer Nachschrift zu einem Aufsatze von H. Fritsch-Hamburg, *Das Reformgymnasium*, bemerkt: man höre oft Männer nach dem Verlassen des Gymnasiums darüber klagen, dafs sie zwar so leidlich noch lateinische Autoren verständen, das Griechische aber stark vergessen hätten. Den Grund vermutet er eben darin, dafs der griechische Unterricht nicht wie der lateinische schon vom neunjährigen Schüler begonnen wird. Derselbe Verf. sucht in *Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums* des letzteren Eigenart näher zu formulieren und zu zeigen, wie sie in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Geltung zu bringen sei. Das betrifft besonders den kräftebildenden und kräfteanstrengenden Charakter des Unterrichts in den alten Sprachen (Satz 3 und 6) und die Wichtigkeit des lateinischen Unterrichts (Satz 8). — Es verdient auch bemerkt zu werden, dafs ähnlich wie der Archäolog L. v. Sybel auch der Historiker Prutz im IV. Bande seiner *Preufsischen Geschichte* sehr energisch für das humanistische Gymnasium eintritt, aus dessen Bildung „alle geistigen Grofstaten des nächsten Menschenalters (d. i. nach Friedrich Wilhelm III.) emporgewachsen sind, und die man zum Dank dafür in unseren Tagen planmäfsig zerstört".

Mit dem Augenblick, wo die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums, also hier des römischen Altertums insbesondere als Endziel des Unterrichts in den Lehrplänen aufgestellt worden ist, hat

Digitized by Google

unsere fleifsige und rührige Lehrerschaft es sich angelegen sein lassen, Betrachtungen darüber anzustellen, wie die Aufgabe am. besten zu lösen ist, und wertvolle Erfahrungen aus dem Unterricht mitgeteilt. Aber wie es meist zu gehen pflegt, ein richtiges Prinzip läuft nur zu leicht Gefahr, übertrieben zu werden. Wurde das formale Bildungsprinzip früher einseitig bevorzugt, so jetzt das reale. Unsere Realpädagogen von H. Schiller und P. Dettweiler an, deren Verdienst es ist, gangbare Wege gezeigt zu haben, wie man den Schüler im lateinischen Unterricht in die römische Welt einführen und die römische Kultur zum Verständnis unserer Zeit heranziehen kann, haben Nachfolger gefunden, welche hier und da in ein schädliches Extrem verfallen. Sie behandeln die Sache so, als ob der lateinische Unterricht schliefslich nichts weiter, als ein Annex des Geschichtsunterrichts sei. Man soll zwar den Schüler auch für das Leben bilden, aber ihn zum Politiker und Sozialpolitiker zu erziehen, kann doch unmöglich die Hauptaufgabe des klassischen Sprachunterrichts sein. Diesen Eindruck gewann man schon aus der Jb. XV, 7 erwähnten Schrift von O. Liermann, Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum, worin gezeigt wurde, wie die altsprachliche Lektüre die Elemente politischen und sozialpolitischen Denkens mitzuteilen und zu befestigen vermag. Die grofsen Geschichtsschreiber der Alten lieferten jeder seinen besonderen Beitrag zur politischen Vorbildung der Jugend. In diesen Bahnen wandelt neuerdings W. Horstmann, *Politische und sozialpolitische Anregungen im Rahmen des altsprachlichen Unterrichts*, Pg. Lingen — um es gleich zu sagen, mafsvoll und ohne Einseitigkeit, so dafs man seine dankenswerten Anregungen gern beachten wird, die alle dahin gehen, auch auf die Gemütswelt und den Willen des Schülers bildend einzuwirken. Gewifs besitzt die Antike grofse politische Bildungskraft, und man kann die Griechen und Römer im besten Sinne als Erzieher des Menschengeschlechtes bezeichnen. Bei einer planvoll geleiteten und tiefer eindringenden Behandlung der klassischen Lektüre wird man nicht einseitig auf die Ausbildung und Schärfung des Erkenntnisvermögens hinweisen, sondern auch die dem Handeln zugekehrte Seite unserer Natur beim Schüler berücksichtigen. Passend macht darum Horstmann auf den Satz des Freiherrn von Stein aufmerksam: „In grofsen Situationen entscheidet Charakter mehr als Geist und Wissen. Man kann anderer Geist und Wissen benutzen und mufs sie wegen der menschlichen Beschränktheit benutzen, aber den Charakter eines anderen kann man sich nicht aneignen.“ Und die Keime zur Bildung des Charakters müssen in die bieg- und bildsamen Seelen der Jugend gelegt werden, wenn anders der Unterricht, was er soll, erziehen will. Wie dies an der Hand der einzelnen Schriftsteller der Römer möglich ist, zeigt Horstmann; wir kommen darauf unter „Lektüre“ zurück.

Horstmann will auch in seiner Abhandlung den Schüler den innigen Zusammenhang erkennen lassen, in welchem unsere heutige Kultur mit der antiken steht. Durch Vergleichungen, Gegenüberstellungen und An-

Digitized by Google

regungen soll man dem Schüler zu einem besseren Verständnis der Gegenwart verhelfen. Gegen dieses Modernisierungsprinzip wendet sich J. Kreutzer, *Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte.* In diesem Aufsatze ZG. 353 kommt er zu einer Entscheidung der Frage, ob es möglich sei, durch einen auf die Gegenwart und das moderne Leben irgendwie zugeschnittenen Betrieb der alten Sprachen das Ziel zu erreichen, das allein dem Unterricht in der deutschen, zumal der neueren Geschichte zufällt, nämlich dem Schüler die gegenwärtigen Formen unseres nationalen und politischen Lebens, seine wichtigsten Mächte und Kräfte historisch verständlich zu machen und ihn dadurch zu befähigen, die eines Tages ihm obliegenden Bürgerpflichten mit Einsicht und Opfermut zu erfüllen. Kreutzer verneint diese Frage. Gewifs bieten sich ungesuchte Vergleiche zwischen Vorgängen und Erscheinungen des Altertums und der neueren Zeit dar — ein gelegentlicher Nebengewinn —, nur sollten derartige Hinweise vor allem dazu dienen, das Verständnis der alten Autoren oder der alten Geschichte zu erleichtern und zu vertiefen. Jetzt aber drehe man die Sache beinahe um, als ob die Griechen und Römer auf dem Gymnasium dazu da seien, unseren Jungen die Gegenwart und das moderne Leben zu erklären. Kr. erklärt dies für einen verblüffenden Einfall, dessen Originalität man noch bewundern und würdigen wird, wenn man sich erinnert, dafs von derselben Seite (P. Cauer?), die sich hier so beflissen zeigt, die humanistischen Studien zu modernisieren und zu utilisieren, der besser berechtigte utilitarische Charakter einiger anderen Fächer, z. B. des Französischen und der Geographie, als des Gymnasiums unwürdig bestritten zu werden pflegt. Kr. führt Beispiele an, wie man bei der Cäsarlektüre diese Übergriffe ins Moderne einrichten könnte. Nur wenn der Hinweis zur Sache gehört und zum Verständnis des Autors nötig und förderlich ist, ist er zu gestatten, von einer nennenswerten oder gar systematischen Vorbereitung zum Verständnis der Gegenwart könne bei der lateinischen Lektüre nicht die Rede sein. Das lehrten auch die Beispiele aus P. Cauers „Palaestra vitae", welche dieses neue Prinzip anpreist. Der beste Gewinn der Klassikerlektüre wird gesichert, wenn wir die Schüler dazu anleiten, aus den Quellen selbst eine gewisse Anschauung vom antiken Leben, von den Menschen und ihrer Denkweise sich zu erarbeiten. Dann erhalten sie ein Bild von solcher Fülle, Frische und Klarheit, wie der Geschichtsunterricht es ihnen nie erschliefsen kann. Diese Ausführungen Kreutzers scheinen uns die rechte Mitte zu halten, und man wird ihnen beistimmen können.

Aus dem Vorstehenden erhellt zur Genüge, dafs denkende Männer den Hauptwert und Hauptvorzug des lateinischen Unterrichts noch immer verschieden auffassen. Der eine betont mehr die formale, der andere mehr die reale Seite, dem einen erscheint wichtig, was dem anderen als nebensächlich gilt. Aber die Stimmen, welche wir bisher reden liefsen, hatten doch das Gemeinsame, dafs sie den altsprachlichen Unter-

Digitized by Google

richt hochachteten. Allein auch in diesem Berichtsjahre hat es nicht an gelehrten Männern gefehlt, die ihn nicht mit freundlichem Auge betrachteten. Zu ihnen möchten wir noch nicht Alfr. Döhring zählen, der in einem Aufsatze der NJ. *Die Lehre von den Attributen* in der Einleitung eine Tatsache zugibt, die als solche noch keineswegs erwiesen ist. Die volltönenden Rufe, sagt er, dafs logisches Denken erst durch philologisches Studium gewonnen werde, dafs die alten Sprachen eine notwendige Bildungsstufe und Gewähr für wissenschaftliche Gründlichkeit, für strenge Logik seien, können keinen rechten Glauben mehr finden, lassen sich auch kaum mehr beweisen. Man solle also aufhören, das Latein, das in mancher Beziehung knapper, gedrungener, übersichtlicher als andere Sprachen ist, als besonderes Organ für logisch-grammatische Erkenntnis zu bezeichnen. Trotzdem bleibe grammatische Unterweisung von höchstem Werte. — Aber wer hat denn Döhring die Behauptung geliefert, man könne Grammatik (Satzlehre) nur und ausschliefslich an einer fremden, womöglich alten Sprache lehren? — ein *πρῶτον ψεῦδος*, dem er energisch zu Leibe geht. Wir haben die grammatische (logische) Schulung nicht als Ziel, sondern immer nur als Endergebnis und reifste Frucht des lateinischen wie jedes sprachlichen Unterrichts bezeichnet und befinden uns in diesem Punkte in Übereinstimmung mit urteilsfähigen Männern verschiedener Richtung. Man lese nur den vorzüglich über diese Frage orientierenden Bericht des Dir. Hausknecht zu der für die Direktoren-Versammlung Schleswig-Holstein gestellten zweiten Frage: *Die sprachlich-logische Schulung durch die Unterrichtsmittel der Realschule.* Hierin wird ausführlich der Widerstreit der Meinungen über die Bedeutung des Ausdrucks „sprachlich-logische Schulung“ (S. 34 der Verh.) erörtert und als Ergebnis festgestellt: Sprachlich-logische Schulung bedeutet Schulung im folgerichtigen Denken und sprachlich korrekten Ausdruck. Die Pflege dieser Schulung falle auch auf den Realschulen allen Unterrichtszweigen, in erster Linie dem Deutschen zu, sodann dem Französischen. Diese Sätze wurden von der Versammlung zum Beschlufs erhoben (S. 94). — Wir geben also Döhring gern zu, dafs die neueren Sprachen, vor allem unsere Muttersprache, für die grammatische Schulung sehr nutzbar gemacht werden können, da das Vergleichen immer der Vater des Urteils ist. Ob man aber mit ihm immer gut tut, von der Muttersprache auszugehen, ist eine andere Frage, die nicht in diesen Abschnitt gehört. Wie aber die Muttersprache und die neueren Fremdsprachen dem Schüler zu sprachlich-logischer Schulung verhelfen, ihn also zu klarem Denken und richtigem Sprechen erziehen, zeigt der Bericht des Dir. Abeck über das von der Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz mündlich erörterte Thema; *Die sprachlich-logische Schulung an lateinlosen Schulen und an Schulen mit gemeinsamem Unterbau.* Die hierin ausgesprochenen Sätze fanden Beifall.

So setzt A. Seeger, *Der Bildungswert der modernen Sprachen*, den Bildungswert der modernen Sprachen als ebenbürtig dem der klassischen

Digitized by Google

insbesondere dem des Lateins gleich. Diese vielfach behandelte Frage kann nach den Ausführungen von A. Matthias u. a. in MhS. nun in dem Sinne entschieden werden, dafs auch an den Realschulen ernste humanistische Bildung erarbeitet werden kann und soll, wenn auch nicht eine solche in dem bisher gebräuchlichen Sinne, sondern eine solche, die sich auf den edelsten und gediegensten Bildungselementen unserer Zeit aufbaut. Aber die modernen Sprachen allein tun es hier nicht, ebensowenig wie die alten Sprachen im Gymnasium allein diese Kraft haben; alle übrigen Unterrichtsgegenstände müssen dazu mitwirken. Dafs Französisch und Englisch schon aus dem Grunde gegen Latein und Griechisch zurückstehen mufs, weil sie mit geringerer Stundenzahl bedacht sind, ist anderseits ebenso klar. Also nur in Bezug auf die sogenannte formale Bildung sind die beiden Sprachkreise der Gymnasien und der Realschulen an sich mehr oder weniger fruchtbar zu machen, aber was den Inhalt, die materielle Seite anbetrifft, steht doch die Einwirkung der Gymnasien höher und die Realschule mufs, was ihr so versagt bleibt, auf andere Weise ersetzen. Vgl. zu dieser Frage die Meinung des Landesschulinspektors Kapp Msch. 69. Wir sind noch immer der Ansicht, dafs für die Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften die gründliche Kenntnis des Lateinischen (und Griechischen) dem Gymnasialzögling einen Vorsprung vor den Nichtlateinern gibt.

Wie wir aus Sahlin, *Die neuerdings vorgeschlagene Schulordnung für Schweden*, ersehen, meint man in diesem nordischen Lande, dafs die modernen Sprachen jetzt pädagogisch so bearbeitet worden sind, dafs sie als formale Bildungsmittel das Latein ersetzen können, ja es in gewissen Fällen übertreffen, dafs Latein also jetzt nicht mehr die vorzüglichste Denkgymnastik und als solche für die höhere Bildung unerläfslich sei. Da nämlich die gesprochene Sprache in erster Linie der Gegenstand der Forschung sein soll, seien nach der Umgestaltung der Sprachwissenschaft, die ihre wohltuenden Wirkungen auch auf den Unterricht in der Schule ausgeübt habe, die modernen Sprachen, insofern sie allseitiger die sprachlichen Lebensäufserungen beleuchten, eine bessere Grundlage für fortgesetzte Studien als Latein. Auch nicht wegen seines Bildungsgehaltes oder um der Kenntnis der antiken Kultur willen sei dem Latein die dominierende Stellung zu belassen, denn man leugnet in Schweden eine solche sachliche Bildung, die aus dem Lateinischen sich ergebe. — So gehen die Schweden noch weiter als einzelne unserer Universitätsprofessoren, die wie Dr. Meyer-Lübke in Wien allerdings die Kenntnis des Lateins für das Studium der modernen Sprachen nicht für unbedingt notwendig erachten; das Wenige, was der sie Studierende brauche, könne er sich ja auf der Universität aneignen. Aber uns dünkt mit G. Uhlig der gesamte klassische Unterricht in Schweden auf einer schiefen Ebene, von der er trotz der Einsicht und der Proteste der Verständigen immer tiefer in den Abgrund gleitet — eine Lehre für Deutschland. Und was war dort der Anfang des Absturzes? Die Hinaufrückung des lateinischen Unterrichts

in die vierte Klasse, unsere Tertia. Man kann daher mit Uhlig nur warnend rufen Principiis obsta und Uhligs Gegenäufserungen gegen die befremdenden Ansichten schwedischer Schulmänner als eine vorläufige gerechte Abwehr gelten lassen.

Wir sind so in den starken Strom geraten, der gegen die lateinischen Studien brandet. Keiner sieht ihm mit gröfserem Wohlgefallen zu als Schmeding, der, wie wir im vorigen Jb. XVII, 8 sahen, ein Jahr seines Lebens als verloren ansieht, in dem er nicht wenigstens eine Philippika gegen die klassische Bildung loslassen kann. Seiner Gewohnheit gemäfs sammelt er aus der Jahresliteratur die zerstreuten Stimmen der Gegner und benutzt ihre Auslassungen als Waffe, seine Schläge zu führen. Für diesmal ist Heintze, *Latein und Deutsch* (Jb. XVII, 6) sein willkommener Eideshelfer zu seinem Artikel *Zur Lage* in ZlS. 235. In jenem Buche, welches eine Verminderung der Lateinstunden zu gunsten des Deutschen fordert, findet Schm. einen vortrefflichen Sturmbock, die ungerechtfertigte Position des Lateinischen zu bestürmen. Lieber sähe man die Waffen aus seiner eigenen Rüstkammer geholt. Alle, die so schreiben wie Heintze, „verstehen ihr Handwerk", die übrigen nicht. Es ist aber unnötig, die Bannstrahlen, welche Schm. neuerdings gegen das Römertum schleudert, hier zu wiederholen. Wenn aber Heintze, *Die deutsche Lektüre der obersten Klassen höherer Lehranstalten,* wiederum das Wort ergreift und bedauert, dafs für Virgils „mattes Epos" (die Äneide) 120 Unterrichtsstunden angesetzt worden sind, während für das Lesen eines deutschen Musterwerkes nicht die gleiche Zeit bleibe, so kann man ihm, was Virgil betrifft, eher beistimmen, wenn man wirklich genötigt wäre, diesem Dichter eine so lange Zeit zu opfern; das ist aber nach den Lehrplänen keineswegs der Fall.

Man weifs, dafs auch H. Schiller (s. Jb. XVII, 7) in seinen verbitterten letzten Lebensjahren diese geringschätzige Meinung von unserem Lateinunterricht geteilt hat. Auch seine letzte Schrift *Der Aufsatz in der Muttersprache* ist voll von bedauerlichen Angriffen gegen die angeblich schädlichen Einflüsse des gymnasialen Lateinunterrichts auf die Ausbildung in der Muttersprache und auf das Sprachgefühl. Schädlich wirkten in dieser Beziehung die Übungen im Konstruieren, die wörtliche Übersetzung ins Deutsche und die Übungsbücher mit ihrem schlechten Deutsch. Daher fordert er aus diesem Grunde, also aus einem andern als Bolle, die Übersetzung ins Lateinische als Zielleistung sei abzuschaffen, da an ihre Vorteile doch niemand mehr glaube; der Beginn des lateinischen Unterrichts sei nach V oder IV zu verschieben. Wären diese Anklagen eines vergrämten Pessimisten begründet, dann wäre es wirklich an der Zeit, dem Latein in den Gymnasien den Todesstofs zu versetzen. — Noch schwerer geht J. Rott, *Gedanken über Hellas und Rom.* II. *Römische Dichtung,* mit den römischen Dichtern ins Gericht. Rott will zwar auf eine eingehendere Wertung der genannten Dichter sich nicht einlassen, sondern nur die landläufigen Anschauungen über den Unter-

richtswert derselben einer Prüfung unterziehen und einer entsprechenden Einschätzung Vorschub leisten, trotzdem hält ihn dies nicht ab, die absprechendsten Urteile zu fällen. Ovid also „erzieht zur Hohlheit und bildet zum Wortklingklang“. Horaz „verdirbt durch seine gefühlsleere Künstelei die fruchtbarsten Vorwürfe, und da liest man gemeinhin drei Monate lang ununterbrochen solches Zeug“ (Römeroden). Satiren und Episteln dagegen bilden eine reizvolle Abwechselung. Virgil ist nur durch römische Urteilslosigkeit zum nationalen Dichter gestempelt worden. Er ist ein Geschichtsfälscher, wenn er Oktavian verherrlicht. Das „heifst die göttliche Muse zum Mädchen für alles herabziehen“. Auch die Äneis biete nur ein Zerrbild echten Römertums. Es sollte uns nicht wundern, wenn die Gegner des Lateins dieses Wasser auf ihre Mühle begierig schöpften und solche „Hohlheiten“ weiter kolportierten. Für sie wäre auch K. Breysig ein erwünschter Bundesgenosse, der in einem sonst ausgezeichneten Vortrage *Der Kampf des Germanentums mit dem Geiste der Antike* in formvollendeter Sprache, aber überaus einseitig die Abhängigkeit unserer germanischen Kultur von der Antike als höchst verhängnisvoll bezeichnet und zum Schlusse den Wunsch ausspricht, es möchte die humanistische Bildung aus den höheren Schulen verschwinden, damit das Germanentum von den Fesseln der Antike endlich befreit werde. Einen weiteren Träger findet diese Anschauung in G. Wendt, *Die alte und die neue Schule*. Das humanistische Gymnasium lenke vom Leben ab — dergleichen verfehlte Aburteilungen finden sich in der Schrift noch mehr, z. B. dafs es nur eine Fachschule für Gelehrte, vielleicht nur Theologen und Philologen werden wird. Leider sieht es noch gar nicht darnach aus, als ob diese Prophezeiung sich so bald erfüllen werde. Denn trotz der ausgesprochenen Gleichberechtigung aller höheren Schularten hat das Gymnasium noch nicht allzuviel von seinem Besitzstande verloren.

Die Gleichwertigkeit und die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten würde für das Gymnasium, das gern einen Teil seines Besitzes an die realen Anstalten abgeben würde, noch freudiger begrüfst werden, wenn es selbst mit dem Realgymnasium und der Oberrealschule nur einen gleichen Platz an der Sonne hätte. Aber da stört ihm seine Zirkel das Reformgymnasium. Für Realgymnasium und Oberrealschule ruft dieses neue System gar keine Gefahren herauf. Aber dem Gymnasium droht es die Hälfte seines Territoriums abzugraben. Wie kann nun blofs das alte Gymnasium da in Freiheit sich entwickeln? Verlöre es einen beträchtlichen Teil seines Besitzstandes an die anderen Schularten, Realgymnasium und Oberrealschule, so wäre dagegen nichts zu sagen; aber nun ist sein Besitzstand auch qualitativ geschmälert. Mit Bedauern sehen daher die Freunde des Gymnasiums, dafs der lockende Zauber des Reformgymnasiums, **die weitere Hinaufschiebung des Lateins bis nach Tertia,** immer weitere Anbetung findet. Dafür stimmt H. Schmid-Kunz, der Apostel der Volkshochschulbewegung, *Seelenentwicklung und Schulstufen*,

Digitized by Google

RhS. 1, 21 aus psychogenetischen Gründen, Prof. Meumann-Zürich aus einem andern überraschenden Grunde, der vielen neu sein dürfte: bisher nahm man an, dafs die neunjährigen Knaben ein besseres und frischeres Gedächtnis haben; nach den Versuchen an Züricher Schulkindern hat sich ergeben, dafs das mechanische Behalten im späteren Alter ein drei- bis vierfach gröfseres war (RhS. 23). — Ein Freund des späteren Anfangs des Lateinischen ist ferner G. Michaelis, *Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren?* Eine stoffliche und eine formale: stoffliche in Bezug auf den Wortschatz, auf Wortverbindungen und Syntaktisches; eine formale insofern im Französischen ein lebhafterer Unterricht in Hinsicht auf die sofortige Verwendung des Sprachstoffes geübt wird, was nur wohltätig auf den Betrieb der zweiten Sprache wirkt. Verf. zeigt dies im einzelnen an den schriftlichen Ausarbeitungen. Dieser Beitrag zur Methodik des Lateinischen an Reformschulen kann somit als Gegenstück zu Feichtinger, *Nutzen der klassischen Sprachen für das Studium der modernen Sprachen* (s. oben S. 9) bezeichnet werden. Verleiht nämlich nach Feichtinger das vorausgehende Latein dem Schüler gröfsere Leichtigkeit in der Erlernung des Französischen, so gibt das an den Reformgymnasien eingeführte Verfahren nach Michaelis dem Schüler für das Latein eine gröfsere Beweglichkeit und gesteigerte Selbsttätigkeit, die bei der mehr starren Methode früherer Zeiten nicht zu erzielen war, und so als Folge davon ein erhöhtes Interesse am Gegenstande und Freude am Unterricht.

Selbst ein A. Waldeck (bei Lexis, *Die Reform* usw.) S. 155 scheint dem späteren Lateinanfang nicht abgeneigt. Unzweifelhaft könne ein sechsjähriger, mit dem 13. Lebensjahre beginnender Lateinunterricht, der sich auf vorangegangenen französischen und gründlichen muttersprachlichen stütze, dasselbe erreichen, ja vielleicht mehr als ein neunjähriger mit dem 10. Lebensjahre beginnender ohne diese Stütze.

Im preufsischen Landtag waren die Stimmen geteilt. Die Konservativen sind im allgemeinen Gegner des neuen Systems wie Prof. Irmer RhS. 34, im Herrenhause Prof. Dr. Hildebrandt, der in den Reformschulen die Verderberinnen der klassischen Bildung sieht, während Irmer hier den grammatischen Unterricht vernachlässigt glaubt. Warm trat im Herrenhause Oberbürgermeister Fufs-Kiel für die Reformschulen ein. Im allerersten Anfang interessiere zwar das Latein das Kindergemüt, bald sei aber die Freude am Latein in den Unterklassen erkaltet, während die Kinder das Französische weit mehr interessiere (RhS. 35 f.). In jener Herrenhaussitzung vom 3. April erklärte Min.-Dir. Dr. Althoff: Die Erfahrungen, die man bisher mit den Reformanstalten gemacht habe, insbesondere in Bezug auf das Latein, seien nicht ungünstig, und es seien namentlich aus Universitätsseminaren von Marburg und Gieſsen Mitteilungen gekommen, wonach Studenten, die auf dem Frankfurter Goethe-Gymnasium ausgebildet seien, sich in den alten Sprachen besonders ausgezeichnet hätten. Ein abschliefsendes Urteil über die Reformfrage

Digitized by Google

werde sich erst in 10—15 Jahren fällen lassen. Der Minister Dr. Studt erklärte es als eine sehr wertvolle Errungenschaft der neuen Schulreform, dafs es gelungen sei, den Charakter des humanistischen Gymnasiums und seine Bedeutung zu stärken. Es gelte dies namentlich auch vom Lateinischen.

Wie viele gröfsere Städte, vielleicht mit Ausnahme von Berlin, zeigte sich auch Dresden sehr reformfreundlich. Die Rede des Oberbürgermeisters Beutler im Dresdener Stadtverordnetenkollegium über die Vorzüge des Reformgymnasiums und das Urteil des mit ihm übereinstimmenden Stadtschulrats Prof. Dr. Lyon hat besonders wegen einiger tadelnden Bemerkungen über das humanistische Gymnasium über die Grenzen Sachsens hinaus Aufsehen erregt. Daraus ist ein sehr unerquicklicher Federkrieg entstanden. Zuerst fühlte sich der Leipziger Rektor Prof. Dr. Kämmel veranlafst, gegen Beutler und Lyon und den Plan eines neuen Reformgymnasiums in Dresden öffentlich aufzutreten — fast mit denselben Gründen wie einst der Stadtschulrat Voigt in Berlin (Jb. XVII, 13). Er sieht besonders das Erlernen der alten Sprachen in kürzeren Zeiträumen für eine Erschwerung an. Ihm folgte die Gegenschrift des Dresdener Rektors des Reformrealgymnasiums Dr. Vogel, alsdann eine weitere Entgegnung Kämmels bezw. Vogels. Dieser ganze Schulstreit ist beklagenswert. Beutler sowohl wie Kämmel geben sich in ihren Behauptungen Blöfsen. Man mufs im Sinne der neuen preufsischen Schulorganisation wünschen: Freie Bahn für jeden ehrlich gemeinten und sachverständig begründeten Versuch, neue Zugangswege zur humanistischen Bildung zu erschliefsen. Man hüte sich aber vor voreiligen Lobpreisungen des neuen Systems. In diesen können sich seine Anhänger gar nicht genug tun. Jeder geringste Erfolg wird ausgebeutet und in alle Welt durch die Blätter getragen.

Denn dafs dem späteren Beginn mit dem Latein ebensoviel Mängel als Vorzüge anhaften, ist nachgerade erwiesen, ja die Schattenseiten treten immer mehr hervor, je weiter die Sache um sich greift. Man weifs, wie P. Cauer sich eifrig bemüht hat, durch schwerwiegende Vorstellungen vor dem Reformsystem zu warnen. Er, der gelehrte und begeisterte Anwalt des alten Gymnasiums (vgl. seine Schrift Unsere Erziehung durch Griechen und Römer 1890), fürchtet auch neuerdings in seiner *Duplik in Sachen des Reformgymnasiums* (vgl. die erste Schrift Jb. XVII, 11) aus dem Reformgymnasium eine Gefahr für das alte Gymnasium, das er in seiner Eigenart durch Entfernung vieler modernen Bildungsstoffe weiter ausbilden möchte. Er weist nach, dafs die Verkürzung des Lateinunterrichts um drei Jahre am Reformgymnasium ihren Grund in äufseren, wirtschaftlichen, sozialen Rücksichten habe, diese dürften aber in grofsen Fragen der Erziehung nicht den Ausschlag geben. Zudem seien auch wirtschaftliche Nachteile mit der Einrichtung verknüpft. Cauer urteilt wie wir in früheren Jb.: „Käme ein entschlossener Abbruch unserer Beziehungen zum Altertum zustande, dann würden alsbald Männer erstehen,

Digitized by Google

die den unendlichen Wert des Verlorenen erkennten und erfolgreiche Führer würden zu erneutem Schöpfen aus der verschütteten Quelle.“ Man vergleiche damit die weiteren Ausführungen Cauers in NJ. II, 280 *Die Kasseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist.* Der Kern seiner Apologien, auch der Schrift Palaestra vitae, liegt in der geistvollen und eigenartigen Beweisführung, dafs der häufige und schwerwiegende Vorwurf, das humanistische Gymnasium stehe im Gegensatz zu den berechtigten Forderungen der Gegenwart, durchaus unbegründet ist. Hier begegnet er sich mit O. Weifsenfels, dem es für die Klärung unserer Schulverhältnisse von höchster Wichtigkeit erscheint, dafs die Reformgymnasien einige Jahre hindurch von einer Kommission erfahrener Schulmänner geprüft werden, die auch die Aufgaben für die Reifeprüfungen zu stellen und in der Klasse und beim mündlichen Abiturientenexamen zu prüfen hätten. Ihre vorurteilsfreien Untersuchungen müfsten sich auf alle Fächer erstrecken. Nur so könne von der Leistungsfähigkeit der neuen Anstalten ein richtiges Bild gewonnen werden.

Das Gewicht der vielen gegen den späteren Anfang des Lateinischen sprechenden Gründe wird noch vermehrt durch W. Goering in PW. 1902, 89: Der richtigen Entfaltung der realistischen Fächer am Reformgymnasium mufs der intensive Betrieb des Lateins mit je 9 bis 10 Stunden in U III und O III Hemmnisse bereiten, denen auch eine geschickte und energische Vertretung dieser Fächer ohnmächtig gegenübersteht. Dasselbe widerfährt der Mathematik in O II. Er tadelt das sprungweise Anschwellen und die Änderung der Stundenzahl der sprachlichen Fächer an Stelle des stetigen Ganges. Das Schema dieser Schule sei heute eigentlich schon veraltet.

Wir sahen schon oben S. 9, dafs auch der Un.-Prof. L. v. Sybel kein Freund der neuen Reform war. Wer sich über ihre Literatur und den derzeitigen Stand der Sache des Reformgymnasiums pro und contra unterrichten will, der lese O. Liermann, *Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. I. Teil: Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901* und neben den genannten Cauerschen Schriften den verwandten Düsseldorfer Vortrag von F. Aly, *Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums: Hoffnungen, Sorgen, Wünsche.* Aus dem Liermannschen Handbuche erfährt man alles über die Reformanstalten Wissenswerte, ihre Zahl, Geschichte, Einrichtung mit Lehrplänen und die Verhandlungen über sie in Kassel. Man erfährt ferner die hier gegen die neuen Schulen geäufserten Bedenken: der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht käme zu kurz und sei auf Kosten des lateinischen zu verstärken, doch wollte Reinhardt diese Verminderung der Lateinstunden nur für das Reformrealgymnasium zulassen. Kap. 6 behandelt Lateinisch und Griechisch; man nahm sich der im Reformgymnasium bedrängten alten Sprachen an. Kap. 9: Die Lektüre von Übersetzungen lateinischer und griechischer Schriftsteller, im Realgymnasium von Dir. Lambeck empfohlen. Man mufs sagen, dafs die Interessen des altsprachlichen Unterrichts in den

Digitized by Google

Kasseler Verhandlungen mit Ruhe und Sachlichkeit vertreten worden sind. Die Notwendigkeit gründlichster und ernster Arbeit wurde allseitig empfunden; vor jeder Übereilung in der Durchnahme der Klassenpensen gewarnt. Der Vertreter der Staatsregierung konnte nicht umhin, von den Schwierigkeiten zu reden, die bei dem Lateinunterricht in diesen Anstalten hervortreten; an eine Verkürzung der dem Latein eingeräumten Lehrzeit sei auf dem Gymnasium nicht zu denken. — Aly ist Gegner des Reformgymnasiums wie Cauer und beleuchtet seine Mängel. Seinem Vortrage antwortete Reinhardt, jene Anstalt verteidigend; andere Redner sprachen für und wieder, siehe die Debatten in HG. 103; und P. Cauer betrachtet die Ergebnisse dieses Düsseldorfer Tages in einem Artikel HG. 109 *Ein Nachwort zu den Düsseldorfer Verhandlungen*.

Indem wir diesen Gegenstand verlassen, möchten wir zum Schlusse noch einer Schrift gedenken, deren Inhalt ihr hier einen Platz anweist. Wir meinen das Buch von L. Gurlitt, *Virtus Romana*. Es sind mit Bildern geschmückte Erzählungen aus dem altrömischen Leben, der reiferen Jugend gewidmet. Indem der alte sittenstrenge Cato seine Lebensgrundsätze seinem Sohne mitteilt, welcher der neuen, von griechischem Geiste beherrschten Strömung folgen möchte, findet sich Gelegenheit, den Gegensatz zwischen griechischem und römischem Wesen und ihren auf römischem Boden beginnenden Ausgleich zu zeichnen. Das ist zugleich ein Buch, welches zwischen Altertum und Neuzeit eine Brücke schlägt. Viele Fragen, die unsere Tage bewegen, der Gegensatz zwischen Ackerbau und Handel, zwischen Pflege des Heimatssinnes und Ausländerei, zwischen kernhaftem Bürgersinn und weltmännischem Treiben werden so behandelt, dafs der Leser zu eigenem Nachdenken angeregt wird. Historisch-antiquarische Belehrung ist zwar der Hauptzweck des Verf., doch vermeidet er möglichst den moralisierenden, lehrhaften Ton und wirkt erziehlich auf Bildung einer männlichen, nationalen Gesinnung und auf Kräftigung des Willens. Das Buch ist also älteren Schülern zu empfehlen.

2. Schriften zur Methodik.

A. Äufserungen über die neuen Lehrpläne.

Soweit sich übersehen läfst, ist man fast überall von den neuen Lehrplänen des Lateinischen befriedigt. Man sieht in Ziel und Methode einen Fortschritt; die methodischen Bemerkungen und Ausführungsbestimmungen vereinigen pädagogischen Wert und wissenschaftliches Gepräge. Abfällige Kritik hört man nur noch selten; die Neigung für das Alte und Bewährte, und das Mifstrauen und die Ablehnung dem Neuen gegenüber ist im grofsen und ganzen überwunden; man lebt sich allmählich in sie hinein. Vgl. Preufs, *Grammatische Schulung* S. 3. Eine besonders freundliche Aufnahme finden die neuen Lehrpläne in dem Buche von F. Fauth, *Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne?* — gleichsam eine empfehlende Begleitschrift zu den Lehrplänen für die

Digitized by Google

Eltern unserer Schüler, denen sie ihre wesentlichen Bestimmungen erklärt und rechtfertigt.

Auch in der Sitzung des preufsischen Herrenhauses vom 3. April wurde von ihnen gesprochen. Prof. Hildebrandt bat in seiner Rede den Minister, das Latein in Sexta und Quinta womöglich noch zu verstärken. Er sieht mit Besorgnis auf die wachsende Zahl der Reformgymnasien, die dazu gedrängt werden würden, den humanistischen Unterricht immer mehr zu beschneiden. Sechs Jahre Latein könnten nicht dieselbe bleibende Frucht tragen wie neun. Min.-Dir. Althoff erwiderte, dafs die Erfahrungen mit den Reformgymnasien nicht ungünstig gewesen wären. Nun griff der Minister Dr. Studt selbst in die Erörterung ein. Nach seinen Erklärungen stimmen die gutachtlichen Äufserungen der Provinzialschulkollegien und der sonstigen darüber gehörten Sachverständigen darin überein, dafs in der Tat die Unterrichtsergebnisse im Latein sich jetzt erheblich gebessert hätten. Die alten Sprachen könnten aber nicht mehr so in den Vordergrund gestellt werden wie früher; das sei den Anforderungen des modernen Lebens gegenüber unausführbar. Wir könnten jetzt unmöglich erreichen, die Schüler in griechischer oder lateinischer Konversation vollkommen auszubilden. Der Minister ist der festen Überzeugung, dafs die Ausgestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen an der Hand des gegenwärtig geltenden Lehrplanes noch viel vollkommener werden wird. Es komme nicht allein auf die Zahl der Stunden, sondern auch auf das ganze System, die Art und Methode des Unterrichts an, und diese liefsen sich noch weiterhin verbessern, wie ja zweifellos schon eine erhebliche Besserung gegen früher eingetreten wäre, nachdem es der Unterrichtsverwaltung gelungen sei, auf Grund vortrefflicher Lehrbücher auch dieses System zu verbessern.

Nicht voll befriedigt von den neuen Lehrplänen ist Niggemeyer, s. Direktoren-Versammlung Westfalen S. 36, und Bolle, *Der bildende Wert der lateinischen Lektüre*, LL. 75, 2. Er findet an ihnen eine Achillesferse, das sind die Stilübungen. Nach den neuen Lehrplänen seien die Stilübungen von der Lektüre offenbar mehr losgelöst und selbständiger geworden, als es 1892 verfügt worden war — wohl weil man der Lektüre die Fähigkeit nicht zutraut, die im Latein liegende Bildungskraft zu voller Geltung zu bringen. Nun würden aber die unzulänglichen Leistungen im Hinübersetzen von allen Lehrern auch heute noch bestätigt. Woran liegt das? Am Mangel an Interesse für diese Übungen und an den gesteigerten Anforderungen an die lateinische Lektüre. Die Art der Lektüre z. B. des Cäsar stelle an die Schülerkräfte solche Anforderungen, dafs daneben noch in den Stilübungen etwas Nennenswertes zu leisten dem Knaben unmöglich sei.

Die Stellung des Lateinischen in Frankreich nach der Studienordnung vom 19. Juli 1902, eingeführt im Oktober 1902, ist zu ersehen aus J. Caro in MhS. 256 und aus C. F. Vrba, *Die neue französische Mittelschule und die Schulreform in Preufsen*. ZöG. 249. Nach Vrba ist

Digitized by Google

der Einflufs der preufsischen Reform von 1901 unverkennbar. Es sind nach unserer Weise gymnasiale und realgymnasiale Abteilungen mit und ohne Latein eingerichtet. Die Zahl der Schultypen, welche das Latein pflegen, wurde vermehrt, das Latein nach Nützlichkeitsgründen für die Fakultätsstudien bemessen. Die Stundenzahl des Lateins beträgt 39 (Österreich 50, Preufsen 68). Die französischen Lehrpläne für Latein weisen in den oberen gymnasialen Jahrgängen neben Privatlektüre, die in der Klasse kontrolliert wird, und neben Übersetzungen aus dem Latein und ins Latein auf: Cicero — Auswahl aus den Briefen und Reden pro Milone, pro Murena —, Auszüge und Analysen aus den wichtigsten Reden und philosophischen, moralischen und rhetorischen Schriften, ein Buch des Livius aus der 3. Dekade, Senecas Briefe an Lucilius, Virgil, Horaz Satiren und Episteln, Elegiker — wahrlich nicht wenig für die drei bis fünf, bezw. sieben Lehrstunden.

Wer sich für die in Schweden geplante Herabsetzung des Lateinischen auf 24 Stunden in einer Lehrdauer von nur vier Jahren im Lateingymnasium interessiert, lese E. Sahlin, *Die neuerdings vorgeschlagene Schulordnung für Schweden*, HG. 44, und die Bemerkungen G. Uhligs dazu. Man schätzt zwar in Schweden die Lateinkenntnis, aber man hält es für genügend, wenn der Schüler in den Stand gesetzt wird, auch mit Hilfe eines Wörterbuchs leichte Prosaiker mündlich oder schriftlich zu übersetzen. Die Schriftsteller sind dieselben wie bei uns aufser Tacitus.

Ähnlich wie in Schweden-Norwegen das Latein verkürzt worden ist, ist es auch in Rumänien; es beginnt in der II. Klasse der Mittelschule mit 2 Stunden, dann in der III. Klasse 2, in der IV. 3 Stunden, im klassischen oberen Kurs hat es 8, 8, 6, 6, also in Summa 35 Stunden.

Auf welcher Stufe, in welchem Umfang und wie das Latein in den Vereinigten Staaten von Nordamerika betrieben wird, siehe bei E. Sihler, *Klassische Studien und klassischer Unterricht in den Vereinigten Staaten* III. Der klassische Unterricht und seine Stufenfolge nach oben.

Der Wunsch nach weiterer Ausdehnung des Lateinischen im süddeutschen Realgymnasium tritt bei Steiner, *Zur Organisation der Realanstalten*, SwS. 4, hervor. Bei uns hat bekanntlich das Realgymnasium in den drei unteren Klassen dieselbe Stundenzahl wie das Gymnasium. Steiner wünscht diese 8 Stunden gleichfalls zu haben, in den übrigen Klassen mindestens 6, also 1—2 Stunden mehr als bei uns. Damit würde aber das Realgymnasium dem Gymnasium noch mehr angenähert werden. Die lateinlosen Oberrealschulen verwirft er gänzlich.

Wie die lateinische Prüfungsarbeit nach Mafsgabe der neuen Lehrpläne zu beurteilen ist, darüber beriet die Direktoren-Versammlung Hannover, Verh. S. 74, 99. Der Leitsatz des Dir. Beelte-Hildesheim fordert: eine gute Bekanntschaft mit der Grammatik, doch soll die Arbeit einfach gehalten sein und nicht zu viel verlangen. Für das Realgymnasium fordert Dir. Lenk ähnliche Einfachheit der Aufgabe, aber eine

Digitized by Google

wort- und sinnentsprechende klare Wiedergabe des Textes. Die Aufgabe soll natürlich einem nicht gelesenen Prosatext aus Schriftstellern, die sich für die Prima eignen, entnommen sein. Da das Thema nur zur mündlichen Verhandlung stand, wurde die ganze Frage sehr kurz behandelt.

B. Didaktik im allgemeinen.

Wir haben vor einem Jahre an dieser Stelle in Jb. XVII behauptet, dafs der wissenschaftliche Sinn in unseren Oberlehrerkreisen durchaus nicht so erstorben sei, wie man nach F. Paulsen glauben könne. Was nun das letzte Berichtsjahr bietet, kann unseren Satz nur bestärken. Und es ist interessant, von A. Matthias, *Zur Jahreswende*, MhS. 7, zu hören: Wir haben auch ohne die Beihilfe der Universitätskreise in unserer höheren Lehrerschaft einen so lebhaft entwickelten wissenschaftlichen Sinn auf allen Gebieten des Unterrichts gefunden, dafs keinen Augenblick der Zufluſs an Beiträgen für unsere MhS. stockte, dafs vielmehr eher ein Zuviel als ein Zuwenig einlief. Wir sind sogar nach den Erfahrungen des ersten Jahres zu der Frage berechtigt: Welcher Stand ist trotz des Dienstes ewig gleichgestellter Uhr, trotz Konferenzen und Verwaltungspflichten kleiner und kleinlichster Art, trotz der doch oft verstimmenden trivialen Urteile der Aufsenwelt so frisch auf dem Plan, wenn es sich darum handelt, sich wissenschaftlich zu betätigen?

Ein solche Anerkennung aus dem Munde eines Mannes, der genau mit unseren Leiden und Freuden Bescheid weifs, ist wohltuend. Dafs er die gymnasiale Tätigkeit nach jeder Richtung hin zu beurteilen und zu schätzen weifs, hat Matthias in seiner *Praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten* bewiesen, von der inzwischen eine neue Auflage erschienen ist. Alle Welt kennt dieses ausgezeichnete Handbuch mit seinen guten Lehren. Einer Charakteristik sind wir daher überhoben und wollen nur erwähnen, dafs in der neuen Auflage eine Bereicherung des Inhalts durch Einschub von § 14 S. 34–59 stattgefunden hat „Kurzer Gang durch die Methodik der einzelnen Lehrfächer", wo unter anderem für den lateinischen Unterricht gefordert wird, dafs man nicht zu schwere Aufgaben oder Extemporalien mit gehäuften Schwierigkeiten stelle, damit nicht die Freude am frischen und fröhlichen Schaffen den Schülern verleidet werde. Aufserdem sollte kein Tag vergehen, dafs nicht der Schüler irgend einen wertvollen Gedanken in knapper, möglichst klassischer Form sich aneignet, gewifs auch eine Vorübung zu freierem Gebrauche der lateinischen Sprache.

Ein lehrreiches Urteil über den lateinischen Unterrichtsbetrieb in Deutschland findet man bei dem Franzosen Henri Bornecque, Maître de Conférence à la Faculté des Lettres de l'Université de Lille, in dem Werke *L'Enseignement des Langues Anciennes et Modernes dans l'Enseignement Secondaire des Garçons en Allemagne.* Dieser Gelehrte und Schulmann hat im Auftrage des französischen Kultusministers und mit Genehmigung der deutschen Regierungen im Sommer 1902 dem Unterricht

in verschiedenen Bundesstaaten Deutschlands beigewohnt und sagt in seinem Bericht an die französische Regierung über den Unterricht im Lateinischen, dessen Ziele in Deutschland und Frankreich weit auseinanderliegen: Die Aussprache des Lateins ist bei uns die richtigste, doch zieht er für c die Aussprache k vor. Besonders gefallen hat ihm die Vertrautheit der deutschen Schüler mit der Quantität der Vokale; man lege aber zuviel Gewicht auf das Skandieren und lese die Verse ohne Verständnis für den Text. Der Betrieb der Grammatik sei viel wissenschaftlicher als in den französischen Schulen, aber er sehe nicht ein, warum Formen wie amatum iri, die doch schwerlich vorkämen, gelehrt und angewandt würden. Nützlich sei die Gepflogenheit, das Substantiv mit Genitiv und Genus, das a verbo ganz anzuführen. Er bewundert die Kenntnisse der Schüler in den Realien, z. B. in der Topographie Roms, in der Geographie von Gallien und in der Kunstgeschichte; eine Fülle Stoffes werde in der Lektüre geboten. Er fordert, man solle auch einfache lateinische Fragen bei der Lektüre stellen, verwirft die wörtlichen Übersetzungen, die den Stil verderben. Dieser Abschnitt über die Lektüre und ihre Methode ist besonders interessant. Bornecque ist ein scharfer und gründlicher Beobachter; doch hat er die Mittelstufen des Gymnasiums weniger gesehen als die Unter- und Oberstufen. Er zieht aus seinen Wahrnehmungen zugleich folgende Lehren für Frankreich: 1. Weit mehr zu lesen als bisher, 2. keine lateinischen Ausgaben mit Anmerkungen in der Schule zu gebrauchen, 3. Inhaltsübersichten und Nachübersetzen niemals zu unterlassen, 4. schwierige Stellen sich vorkonstruieren zu lassen und endlich 5. einfache lateinische Fragen bei der Lektüre zu stellen.

In Jb. XVII, 20 wurde eines neuen beachtenswerten lateinischen Unterrichtsmittels nach eigenartiger Methode gedacht, der Roeseschen *Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der lateinischen Sprache.* Schon die ersten drei Briefe, welche damals vorlagen, liefsen erkennen, dafs dies Unternehmen nicht leidiger buchhändlerischer Spekulation, sondern einem ernsten wissenschaftlichen Streben des Herausgebers entsprang, dem es auch gelungen war, eine für die Praxis vortreffliche Methode zu finden. Nun ist der umfangreiche erste Kursus mit 17 Briefen, 343 Seiten stark, vollendet und befestigt die günstige Meinung, die damals ausgesprochen werden konnte. Dieses Unterrichtswerk ist durchaus geeignet, demjenigen, der sich ernstlich bemüht, ohne weiteren Lehrer Latein zu lernen, ein praktischer Führer zur endlichen Beherrschung der Sprache zu sein. Sie vereinigen alle methodischen Mittel des Gymnasialunterrichts bei jeder Lektion in geschickter, verständlicher Darbietung, umfassen das ganze Gebiet der fremden Sprache, leiten zu richtiger Aussprache konsequent an und ermöglichen, wie es die Praxis erfordert, die Selbstkontrolle über das Geleistete. Die Methode des Fortschreitens ist durchaus rationell und dabei so gehalten, dafs der Lernende von Anfang an die Sprache zu lesen, zu schreiben und mündlich zu handhaben, also lateinisch zu

sprechen genötigt wird. Dabei wird vom zweiten Briefe an nicht mit zurechtgestutztem, erfundenen Stoffe operiert wie in unseren Sextanerbüchern, sondern mit dem überlieferten Cäsartexte Bell. Gall. VI, 11—27. Also man beginnt sehr schnell mit originaler Lektüre, an welche die grammatische, stilistische und sonstige Belehrung angeknüpft wird. Für Sextaner kann man dies Verfahren nicht einschlagen, wohl aber eignet es sich für reifere Schüler wie für den lateinischen Anfangsunterricht in den Reformgymnasien, denen schon früher Baethke und Hoepken den Cäsartext in ähnlicher Weise zurechtlegten. Kurz, die grofs angelegte Arbeit Roeses verdient wegen ihrer mustergültigen Technik die Aufmerksamkeit nicht nur derjenigen, welche den Drang in sich fühlen, in späteren Jahren Latein zu lernen, sondern auch unserer Reformanstalten, unserer Seminarkandidaten und selbst der erfahrenen Lateinlehrer, die so bescheiden sind, nicht zu wähnen, dafs sie schon aller Weisheit tiefste Fülle in sich aufgenommen haben.

Schon im vorigen Jb. XVII, 21 f. war das Thema berührt worden, wie der altsprachliche Unterricht für die **philosophische Vorbildung** des Schülers nutzbar gemacht werden kann. Noch in umfassenderer Weise, als in den dort erwähnten Anregungen P. Geyers und O. Weifsenfels' „Kernfragen", ist dieses Thema im Berichtsjahre aufgenommen und fortgesponnen worden. Eine ganze Zahl von Aufsätzen und Berichten befassen sich damit, vor allem die Direktoren-Versammlungen der Rheinprovinz und von Pommern. Aus einem Referat für die erstere Versammlung scheint der Aufsatz von M. Siebourg, *Die Philosophie im Gymnasialunterricht*, NJ. II, 266, herzustammen. Nach ihm bedeuten die Lehrpläne von 1901 hinsichtlich der alten Sprachen wieder einen Schritt auf dem Wege, auch sie für die philosophische Vorbildung nutzbar zu machen. Dafs läfst sich von der Grammatik wie von der Lektüre nachweisen. Grammatik ist angewandte Logik, pflegt man zu sagen. Das gilt vor allem von ihrer Anwendung bei den Übersetzungsübungen. Das wird an Beispielen mit *ὥστε* und an den Bedingungssätzen gezeigt. Ebenso erfreulich ist es, dafs die Texte für Pensa und Extemporalien nicht mehr blofse Rückübersetzungen sein sollen. Auch der Betrieb der Grammatik selbst mufs von einem gewissen philosophischen Geiste durchdrungen sein, wenn er fruchtbar gemacht werden soll. Die grammatischen Wiederholungen dürfen nicht einfach mechanisch in der gewohnten Reihenfolge der Grammatik geschehen, sondern für sie gilt es, zusammenfassende Gesichtspunkte behufs Vereinfachung des Systems zu finden und andererseits zu denkender, begründender Erfassung der Spracherscheinungen zu gelangen. Beispiele aus dem Lateinischen und Griechischen werden dafür gegeben. Die Lektüre der Klassiker aber fördert an sich die philosophische Vorbildung. Die Erarbeitung des Gedankenganges bei gleichzeitiger Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten, das Überschauen gröfserer Abschnitte bildet eine Schule des Geistes, wie sie auch durch die Mathematik oder Logik nicht besser erzielt wird. Daher kommt die

Digitized by Google

Einsetzung der philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros gelegen. Zu Gunsten der Philosophie wäre die Lektüre der Reden Ciceros zu beschränken, die der Briefe ganz aufzugeben, also nur eine lateinische Rede oder etwa noch pro Archia oder pro lege Manilia, dafür in Sekunda Laelius und Cato maior, in Prima Tuskulanen, Offizien, de finibus mit Auswahl, Schriften, die uns trotz mancher Irrtümer die edelsten Gedanken griechischer Volksphilosophie vermitteln. Aus Horaz ist die horazische Lebensweisheit zusammenzustellen, zumal aus den Satiren und Episteln, die nicht zu kurz kommen dürfen; vor allem aber sind die Episteln zu lesen. So weit Siebourgs Gedanken.

Die Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz behandelte das Thema: *Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden?* Der Beratung lagen die beiden Berichte von Dir. Scheibe und Dir. Schwertzell zu Grunde. Ihnen war eine nicht leichte Arbeit zugemutet: von 13 Anstalten waren 28 Berichte eingelaufen mit 150 Thesen. Da für dieselbe Provinz noch ein zweites Thema geschichtlicher Art gestellt worden war, das von 12 Anstalten bearbeitet wurde, so ergibt sich daraus eine übergrofse Belastung der berichterstattenden Anstalten und noch mehr der diese Berichte bearbeitenden Direktoren der Provinz. Beiden an sich schon genugsam angestrengten Teilen wäre zu wünschen gewesen, dafs nur die Hälfte der Anstalten, etwa eine für jeden Regierungsbezirk, zur Bearbeitung jedes Themas aufgefordert worden wäre — das hätte mehr im Sinne der Behörde gelegen, welche seinerzeit eine Vereinfachung des Verfahrens bei diesen Konferenzen vorgeschrieben hatte. So ist es kein Wunder, dafs die gesamten Verhandlungen im 65. Bande volle 205 Seiten einnehmen, ein Umfang, der durchaus nicht erwünscht ist. Uns interessiert indes nur dasjenige, was die philosophische Vorbildung durch den lateinischen Unterricht angeht. Zu der logischen Schulung von unten auf können schon die Elemente der lateinischen Grammatik den Grund legen. Der erregte Widerspruch eines neuphilologischen Berichterstatters gegen die „immanente Logik in der Grammatik, besonders der lateinischen", sagt Scheibe in seinem Bericht S. 11, beseitigt die Tatsache nicht, dafs ein auf die Entwicklung der Denkkraft gerichteter Betrieb auch des Elementarunterrichts in den alten Sprachen noch immer einen guten Grund legt für die spätere theoretische Erkenntnis der Gesetze, nach denen ein Begriff bestimmt, ein Urteil formuliert, ein Schlufs gezogen wird. Der neuphilologische Berichterstatter des Gymnasiums Barmen erkennt gern an, dafs der angehende Obersekundaner durch die lateinische Grammatik sich unbewufst einen wertvollen Schatz logischer Kenntnisse erworben hat. Elementare Hilfsmittel logischer Schulung bieten sich dar im besonnenen Gebrauch der induktiven Methode des Anfangsunterrichts im Lateinischen, in allseitigem Zwang, logisch-grammatische Beziehungen klar zu erkennen und auszudrücken, in der Übung im Konstruieren, in der Anbahnung eines Verständnisses für Sach- und Be-

Digitized by Google

griffsunterschiede wie urbs, oppidum und Stadt, vicus und Dorf, servus und Sklave. Beispiele aus der Syntax der späteren Stufen werden S. 15 angeführt, für Cicero S. 22. Was die lateinischen Schriftsteller an Gewinn für Psychologie, Ethik und Ästhetik abwerfen, wird S. 33 nur oberflächlich und dürftig gestreift. Dankenswert ist dagegen die S. 48—52 beigefügte Literatur zu der ganzen Frage. Der Mitbericht von Schwertzell enthält manches Interessante, so die Äufserung zur Frage der nach Satzlehre und Satzarten aufgebauten lateinischen Grammatiken. Von den angenommenen Leitsätzen seien nur die hervorgehoben, welche unter 7 b 1, 2 stehen (S. 156):

7. Die theoretische Aufgabe der philosophischen Vorbildung fällt nur den oberen Klassen zu. Zu ihrer Lösung können besonders nutzbar gemacht werden:
   b) die sprachlichen Fächer sämtlich, und zwar
      1. nach der grammatisch-stilistischen Seite, indem sie in Wortbildung, Bedeutungs- und Satzlehre, Darstellungskunst die psychologischen und logischen Vorgänge nachweisen, soweit solche Nachweisungen das sprachliche Verständnis und die Beziehung der verschiedenen Sprachen untereinander erleichtern;
      2. in der Lektüre, namentlich der deutschen, indem sie bei ihrer mannigfachen Berührung mit logischen, psychologischen, ethischen, ästhetischen Fragen und mit Geschichte der Philosophie die gebotenen Gelegenheiten zu philosophischen Belehrungen benutzen, sofern diese das sachliche Verständnis fördern.

Die Verhandlungen und Berichte der Direktoren-Versammlung Pommern über das erste Thema: *Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden?* sind zu ihrem Vorteil wesentlich kürzer gehalten, ohne an Gründlichkeit zu verlieren. Den Hauptbericht lieferte Dir. Jonas, den Mitbericht Dir. Grafsmann. Der aufserordentlich übersichtliche Bericht von Jonas-Köslin hebt mit peinlichster Sorgfalt und Sachkunde alle wesentlichen Punkte des Themas aus den Einzelberichten hervor, wägt sie gegeneinander ab und bringt am Ende jedes Punktes seinen Leitsatz als Schlufs. Jonas meint, die alten Sprachen bieten sowohl in der Grammatik als auch bei der Lektüre Gelegenheit zur Anleitung im logischen Denken. Die Lektüre der philosophischen Schriften, namentlich Platos und Ciceros, und von Gedichten (so des Horaz) führt auf einige Hauptpunkte der Geschichte der älteren Philosophie; die Klassiker geben auch Gelegenheit zur Behandlung ethischer und ästhetischer Fragen. Man vermifst hier aber die Gelegenheit zu psychologischer Belehrung, die sehr wohl durch lateinische Grammatik und Lektüre sich darbietet. Der Mitbericht von Grafsmann hat denn auch diese Lücke ausgefüllt. Er sagt S. 53: Jeder Sprachunterricht gibt 1. Anlafs zur Entwicklung logischer Begriffe und zu praktischen logischen Übungen a) bei der Formen- und Satzlehre, b) bei der Lektüre, c) bei der Vorbereitung und Anfertigung der Aufsätze. Er

Digitized by Google

bietet 2. Gelegenheit zur Behandlung psychologischer, ethischer und ästhetischer Fragen a) in der Lektüre, besonders auch in der dramatischen, b) in Vorträgen und Aufsätzen. Er gewährt 3. durch die Lektüre Ausblicke auf die Geschichte der Philosophie. — Die angenommenen Leitsätze S. 144, 7—9 entsprachen in ihrem Wortlaut diesen Ausführungen, es wurden die Zusätze „psychologischer Begriffe“ in 1, „philosophischer Prosaschriften“ in 2a bei den Verhandlungen darüber hinzugefügt. Besonders bemerkenswert scheint uns eine Äufserung von Dir. Rogge in diesen Verhandlungen S. 138. Er findet es bedenklich, dafs die logische Schulung im Sprachunterricht so stark betont werde, als ob die Grammatik eine Art angewandter Logik sei. Nicht ohne Grund sei in den neuen Lehrplänen bei Angabe des allgemeinen Lehrzieles für das Lateinische jetzt grammatische Schulung genannt, was früher sprachlich-logische hiefs. Im Sprachleben handle es sich mehr um psychologische als um logische Gesetze. Diese Bemerkung ist durchaus zutreffend und entspricht ganz dem, was in diesem Jb. oben S. 6 von uns betont worden ist. In der Tat gibt der Sprachunterricht und auch der lateinische viel mehr Gelegenheit zu psychologischer als zu logischer Belehrung. Die Psychologie begegnet uns auf Schritt und Tritt, die Logik nur hier und da; keine einzige Lehrstunde ist ohne psychologischen Gewinn für den Schüler, wenn der Lehrer seine Aufgabe richtig erfafst; die Psychologie bietet sich überall ungesucht dar wie die Menschen auf den Strafsen, die Logik mufs man wie Leute, mit denen man geschäftlich zu tun hat, erst aufsuchen. Diesen Nachweis und diese Darlegung im einzelnen, wo überall die Psychologie in grammatischen Regeln und Gesetzen, ferner in der Sprache der Schriftsteller als redender Menschen, also auch bei der Lektüre eine Rolle spielt, vermissen wir in allen Berichten und Erörterungen dieser Direktoren-Versammlungen und wundern uns, wie man einen so wichtigen Punkt übersehen konnte.

Neben der philosophischen Ausbeute des Unterrichts ist eine andere Frage mehrfach behandelt worden, die W. Jung formuliert: *Empfiehlt sich vom Standpunkte der gymnasialen Schulpraxis eine* **Chrestomathie der lateinischen Literatur?** Er bejaht diese Frage und sucht zunächst einer wünschenswerten Chrestomathie den Boden zu bereiten, indem er dartut, dafs von der bisherigen Lehrzeit für die lateinische Lektüre in Quarta $^1/_2$, in Tertia etwa ein ganzes Jahr an der Prosalektüre, in O III und U II $^3/_4$, in O II und O I je $^1/_2$ Jahr auf dem Gebiete der Dichterlektüre gespart werden könne. Wie läfst sich nun die gewonnene Zeit ausnützen? Durch eine Chrestomathie, aus welcher der Lehrer nach sorgsamer eigener Prüfung und gemäfs den Bedürfnissen wie dem geistigen Niveau seiner Schutzbefohlenen nach bestem Wissen auswählt. Sie ist nur für die Oberstufe von O II an gedacht, während für die früheren Stufen als Aushilfe Justinus, Eutropius, Curtius Rufus, Phaedrus' Fabeln vorgeschlagen werden. Wie soll nun diese Chrestomathie eingerichtet sein? Sie sei chronologischer Art, eine Mustersammlung von Texten zur

Digitized by Google

Literaturgeschichte unter Ausschluſs der Schulschriftsteller. Das sei bildender als eine lang ausgesponnene Lektüre des Horaz und Virgil. — Die Gefahr für das klassische Latein, die aus dieser Lektüre droht, würde uns weniger schrecken als das Vielerlei, das leider auch den rechten Erfolg des deutschen Unterrichts in Frage stellt. Es wird zu viel gelesen, so viel, daſs der Durchschnittsschüler nicht zur rechten Selbstbesinnung über das Gelesene kommt. Verf. will freilich in dieser Chrestomathie nicht bloſs lateinische Stücke, sondern auch bloſse Übersetzungen aufnehmen, z. B. Stücke aus Plautus, Terenz, Proben aus Cato, Varro, Lukrez, Catull, das Monumentum Ancyranum, Proben aus Virgils Bucolica und Georgica, Properz, Ovids Tristien und Episteln, Vitruv, Seneca dem Ält., Vellejus, Celsus, aus dem Philosophen Seneca, Persius, Lucanus, dem älteren Plinius, Statius, Martial, Quintilian, Juvenal, Sueton, dem jüngeren Plinius, Gajus (Instit.), das Pervigilium Veneris, Minucius Felix (Octavius) übersetzt von Lübkert, Tertullian, Ausonius (Mosella), Ammianus Marcellinus, Ambrosius (Leichenrede auf Theodosius), Hieronymus (Probe der Bibelübersetzung), Augustinus (Stücke aus De civ. Dei XII bis XV), Macrobius Saturnal., Namatianus (Ged. über die Heimreise aus Gallien), Leo I. (einige Briefe), Coelius Aurelianus, aus der Anthолog., dem Corpus iuris — alles teils im Urtext, teils in Übersetzungen. Das wäre ja ein Durchblick fast durch die ganze lateinische Literatur. Man vermiſst wirklich nur wenig Brauchbares, wie die Mahnworte des heil. Basilius über den nützlichen Gebrauch der heidnischen Literatur. Das wäre eine Art v. Wilamowitzsches Lesebuch auf das Latein ausgedehnt. Aber an diesem reichgedeckten Tische mit seiner lanx satura, wo multa, nicht multum das Menu bildet, wird der Schüler zum Naschen veranlaſst; er wird in keinem Schriftsteller recht warm, lebt sich in keinen Stoff recht hinein; es ist ein ähnliches Zerstreuen wie das Umherjagen des Schülers in den Einzelsätzen des Elementarbuches, die wenigstens durch die Einheit der Formen noch einen gewissen Zusammenhalt haben. Aufgabe des Gymnasiums kann die Aufnahme einer möglichst groſsen Fülle von Kenntnissen nicht sein. Die genaue Kenntnis eines beschränkten Kreises in verschiedenster Beleuchtung ist förderlicher. Wie sagt doch Goethe:

Wie fruchtbar ist der kleinste Kreis,
Wenn man ihn wohl zu pflegen weiſs!

Man dürfte also eher zu einer vernünftigen Sichtung des lateinischen Lesestoffes schreiten, um diejenige Wirkung der Lektüre zu sichern, die den gesunden Kern der römischen Literatur — die römische virtus — enthält und in Livius, in Ciceros philosophischen Schriften, im Cäsar und Tacitus, auch in Virgil hervortritt. Dieser gesunde Kern wird immer eine schmackhafte und stärkende Nahrung des jugendlichen Geistes bleiben, dem alles verständlich und lieb ist, was heldenhaft erscheint. Und das ist ein Punkt, den auch diejenigen zugeben, die sonst dem Lateinischen nicht übermäſsig hold sind, vgl. RhS. 14: „Eine strengere Prüfung der

Digitized by Google

lateinischen Schriften auf ihren erzieherischen Wert wird die lateinische Lektüre beschränken, ohne ihre Wirkung zu schwächen."

Während also Jung eine mehr literaturgeschichtliche Chrestomathie verlangt, wünscht H. Schurig (s. ob. S. 7) eine philosophische Chrestomathie, wie sie zum Teil schon vorhanden ist, und J. Kähler, *Zum Geschichtsunterricht in der Sekunda*, ZG. 537, eine mehr geschichtliche, um dem sehr verkürzten Unterricht in der alten Geschichte aufzuhelfen, ein griechisch-lateinisches Quellenbuch (vgl. J. Ziehen, MbS. I, 568), und will, um es mit Erfolg zu gebrauchen, je eine von den 3 Herodot- und von den 3 Livius- oder Cicerostunden oder eine von den beiden Virgilstunden dafür opfern. Was er aber an lateinischen Quellen in diesem Buche aufnimmt, ist aufser Stellen aus Sueton (vita des Augustus) und dem Monumentum Ancyranum kaum brauchbar, und andererseits mufs überhaupt dieser Teil des Quellenbuches dürftig ausfallen. Wenn K. verlangt, dafs die Unterrichtsverwaltung ein lateinisches Lesebuch gestatte, das die Auswahl der Lektüre in erster Linie von dem Nutzen für die Geschichtsstunden abhängig macht, so können dafür Gründe sprechen, welche schon J. Kreutzer ZG. 353 ff. geltend gemacht hat (s. ob. S. 12); was gegen dasselbe spricht, s. unten O. Weifsenfels. — Selbst J. Ziehen erklärt sich WfklPh. 438 gegen den Plan O. Liermanns, *Reformschulen* usw. S. 92, auf dem Reformgymnasium über den Kreis der üblichen antiken Schulschriftsteller hinaus den Lektüreplan auf eine Chrestomathie aus der silbernen, mittleren und neueren Latinität auszudehnen, ein Gedanke, dem auch andere Vertreter des Realgymnasiums entgegentreten; auch er möchte die Beschränkung auf das Altertum für die Schule festhalten, sieht aber eine Anthologie wie die von Liermann in Aussicht gestellte als ein gewifs sehr anregendes Hilfsmittel für die Lateinkurse an den Universitäten an, und für die Privatlektüre des Schülers, möchten wir hinzufügen. — Übrigens ist das Für und Wider der Chrestomathien mit gewohnter Urteilsschärfe und Sachkenntnis abgewogen von O. Weifsenfels, *Die Licht- und Schattenseiten der Chresthomathien*, ZG. 1, 81. Nach allgemeinen Vorbemerkungen spricht er zunächst über die Auswahl des Besten aus einzelnen Schriftstellern. Unter den Historikern ist sie zulässig bei Tacitus, bei dem man durch eine passende Auswahl die Wirkung nicht schwächt, sondern verstärkt. So sei Annal. III, 52—55 erst die Fortsetzung zu II, 33; zu II, 53 ist Kap. 43 die Einleitung. Also die Historiker vor allem sind in Auswahlen zu lesen, z. B. in der Teubnerschen oder Velhagen-Klasingschen Ausgabe, wodurch sie wirkungskräftiger gemacht werden — ein zwingender, natürlicher Grund der Chrestomathien. Bei Chrestomathien, die Hilfsmittel der Bildung oder des Unterrichts sein sollen, müssen die Stücke einen absoluten Wert haben, und zwar der Form wie dem Inhalt nach. Er erläutert dies an Cicero, über dessen Wert und dessen zentrale Bedeutung für das Lateinische er S. 15 spricht. Im zweiten Teil des Aufsatzes (S. 81) kommt er auf die an die Chrestomathien zu stellenden Anforderungen. Eine lateinische Chrestomathie, und das ist ihre Schatten-

Digitized by Google

seite, würde für die Erwerbung der Sprachkenntnisse ein Hindernis sein. Nachdem W. weiter ausgeführt, wodurch Chrestomathien so vielen verleidet worden sind, unterscheidet er drei Arten derselben: 1. solche, die das Ganze der Literatur in verjüngtem Mafsstabe zeigen, 2. die aus einem Autor das Beste bieten, 3. Ergänzungs-Chrestomathien; die nach Art von 2 sind durchaus berechtigt und jetzt zahlreich; für die Art 3 bieten z. B. einige zu Horaz Stücke aus den Fragmenten der melischen Poesie. Diese Beleuchtung der allgemeinen Gesichtspunkte, nach denen Chrestomathien anzulegen sind, ist verdienstlich.

Eine Ergänzungs-Chrestomathie im Sinne von O. Weifsenfels wünscht auch M. Petschar im Pg. des Gymnasiums Stockerau *Die Reformbewegung im altklassischen Unterricht.* Verf. tritt nämlich für eine mit der statarischen Lektüre möglichst häufig abwechselnde kursorische Lektüre ein; mit dieser müsse früh begonnen werden. Nur so könne der altsprachliche Unterricht in den drei obersten Klassen das antike Geistesleben als ein sich abgeschlossenes Ganze dem Schüler näher bringen, so aber, dafs die einzelnen Autoren nicht getrennt, sondern im Gefüge der Literaturgeschichte gelesen werden. Das leiste am besten eine Chrestomathie, etwa nach dem Muster unserer deutschen Lesebücher eingerichtet, mit Musterstücken jener Autoren, die am Gymnasium wohl oft genannt, aber nicht gelesen werden. Eine andere Forderung des Verf. ist ein Realienbuch zum Nachschlagen. „Die beste Repetition des Sprachlichen liegt im organischen Zusammenhange mit dem Sachlichen, im mündlichen, möglichst im Latein geführten Kolloquium, weil in diesem die Summe aller am Gymnasium erworbenen Redensarten fort und fort zur lebendigen Anwendung gelangt, denn, wenn der Schüler über jede einzelne Lektion rasch zu verfügen lernt, geht das sprachvergleichende Wissen eher in Fleisch und Blut über.“ Aus diesem Grunde wünscht er auch lateinische Fassung der Einleitungen zu den Schultexten wie ehedem. Gegen den ewig gleichen, schablonenhaften Lehrgang in den Lektürestunden, der sich von Stunde zu Stunde wiederholt, die Schüler und Lehrer in gleicher Weise ermüdet und anwidert, spricht er ein kräftiges Wort. Der Inhalt dieser ebenso geistvoll wie freimütig und offen geschriebenen Programmabhandlung verdient der Vergessenheit zu entgehen.

Übrigens ist die Frage einer lateinischen Chrestomathie auch auf der Direktoren-Versammlung Hannover, *Die Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien neben der Lektüre ganzer Werke im fremdsprachlichen Unterricht,* allseitig erwogen worden. Der Berichterstatter Dir. Jacobi-Duderstadt schliefst Chrestomathien nicht grundsätzlich aus. Aber für den lateinischen Unterricht im Gymnasium empfehle sich eine nach den Prinzipien des griechischen Lesebuchs von Wilamowitz eingerichtete lateinische Chrestomathie aus den gegen jenes Lesebuch angeführten Gründen (Verh. S. 49 ff.) nicht. Wohl aber eine solche, die neben Auszügen aus den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros umfangreiche Proben aus der silbernen Latinität (Seneca, Quinti-

Digitized by Google

lian, dem älteren und jüngeren Plinius), sowie aus Dichtern enthält, die dem Kanon nicht angehören. Ein solches Buch wäre auch für die Privatlektüre nützlich. Mit der Lektüre dieser Chrestomathie könne frühestens in U II begonnen werden. Für das Realgymnasium seien lateinisch-prosaische Chrestomathien irgend welcher Art nicht zu empfehlen, weil der lateinische Unterricht hier hauptsächlich der grammatischen Schulung (?) dient und weil es bei der beschränkten Stundenzahl in den oberen Klassen an Zeit zu ihrer Benutzung fehle, dagegen könnten kleinere Chrestomathien poetischen Inhalts mit Nutzen gebraucht werden. Der Mitbericht des Dir. Prinzhorn-Hameln stimmt in den Hauptpunkten hiermit überein, nur wünscht er den Lehrerkollegien Freiheit in der Art der Benutzung der Chrestomathie, die jedenfalls geeigneten Stoff für die Privatlektüre enthalten solle. Auch die von der Versammlung in der mündlichen Verhandlung angenommenen Leitsätze decken sich fast ganz mit den von den Berichterstattern aufgestellten Sätzen, nur gestatten sie auch den Realgymnasien den Gebrauch lateinischer prosaischer Chrestomathien neben denen poetischen Inhalts. Es war überhaupt die Ansicht der Versammlung, dafs die Vorteile der Benutzung solcher Bücher im altsprachlichen Unterricht die Nachteile derselben überwiegen. Ein Vorzug dieser Berichte ist ihre gedrungene Kürze.

Schon in früheren Jb. sahen wir neben Bolle (s. auch hier S. 5) Chr. Wirth immer neue **Gründe gegen die Übersetzungen ins Lateinische** ins Feld führen. Hatte er schon früher als schweres Geschütz 36 Gründe gegen das Hinübersetzen spielen lassen, so sieht es fast wie ein Rückzugsgefecht aus, wenn er in *Kritische Betrachtung der Vorteile des Hinübersetzens in Mittelschulen,* BbG. 615, nur noch einige der früher für ihn kämpfenden Gründe wiederum vorführt, gleichsam als wenn die anderen demontiert wären. Oder führt er den Kampf noch mit dem gleichen Feuer und läfst aus anderer Ursache einzelne Kampfmittel schweigen? Indem er also dem Glauben an die Vorteile des Hinübersetzens seine eigenen und anderer Bedenken gegenüberstellt, stützt er sich zunächst auf Sätze aus Wundt (Logik S. 81), Lipps Grundzüge der Logik S. 25, um zu erweisen, dafs Grammatik noch lange nicht angewandte Logik sei, ein Irrtum, dem leider einst auch Nägelsbach verfallen wäre, und auf ihn sei es hauptsächlich zurückzuführen, dafs auch in Preufsen eine durch Hinübersetzen zu erlangende formale Bildung und logische Schulung Schule machte. Dazu lege das Hinübersetzen dem Schüler eine sehr anstrengende Memorierarbeit auf, was gerade manche als einen Vorzug ansähen. Aber auch dieser Ruhm lasse sich ebenso anfechten wie jener angebliche Vorteil, dafs das Hinübersetzen den Schüler zwinge, in den Sinn des muttersprachlichen Ausdrucks einzudringen und sich die sprachliche Form klar zu machen. Ferner, sagt man, habe der Lehrer so eine gute Handhabe, die grammatische Kenntnis des Schülers zu prüfen, aber der Lehrer sei doch für den Schüler da, nicht umgekehrt. Sodann solle das Hinübersetzen eine gute Vorübung für das

Herübersetzen und seine beste Unterstützung sein; das sei ein grofser didaktischer Irrtum. Andere rühmen das Hochgefühl der Sprachbeherrschung als eine Frucht desselben, die Erfahrung spreche dagegen. Das Hinübersetzen erfordere ein Können, meinen andere, was stark bestritten worden sei. Was das anlange, mit den Mitteln einer ärmeren Sprache die in einer reicheren ausgedrückten Gedanken umzuformen (Nägelsbach), so sei auch dies eine Verirrung. Wenn man die Jugend durch das Hinübersetzen zum Idealismus erziehen zu können glaube, so geschehe dies tatsächlich nicht. So stellt Wirt eine Behauptung gegen die andere, bestreitet alles, leugnet alles ohne Macht zwingender Gegengründe. Und doch kommt er zu dem Schlusse: keiner der vorgebrachten Gründe für das Hinübersetzen sei einwandsfrei, viele Gründe und dazu weniger anfechtbare sprächen dagegen. Daher wünscht er die Abschaffung des obligatorischen Hinübersetzens zunächst in Bayern, das vorangehen solle. So würden die Bayern den norddeutschen Brüdern, die im Kriegswesen ihre Lehrmeister waren, im Schulwesen einen Gegendienst leisten und allen Kulturvölkern nützen. So liebenswürdig dieses freundliche Dienstanerbieten ist, so ist doch die Sehnsucht nach solcher Gegengabe bei uns im Norden noch zu schwach entwickelt.

Der Traum einer Beseitigung des Übersetzens ins Lateinische gefällt auch K. Wunderlich, *Ein Beitrag zum Betriebe des altklassischen Unterrichts am Gymnasium* (Pg.-Abh. Teplitz-Schönau). Eine Reihe von Vorschlägen wird hier zum bunten Kranz gewunden: Gründlichere Vorbereitung der österreichischen Schüler aus der deutschen Sprache in einem halbjährigen Vorbereitungskurse, späterer Beginn der Klassikerlektüre, Abschaffung der lateinischen Hausarbeiten am Untergymnasium und der grammatisch-stilistischen Stunden in beiden Sprachen am Obergymnasium, schriftliche Herübersetzungen statt Hinübersetzungen am Obergymnasium, Änderung der Wahl und der Reihenfolge der Autoren und der Abschnitte der Lektüre, Einführung regelmäfsiger Stegreifübersetzungen. Dazu bemerkt ein alter Grammatiker, J. Golling, in Gm. 829: „Diese Beseitigung der Übersetzungen ins Lateinische würde für die Existenz des philologischen Unterrichts verhängnisvoll werden.“ Gewifs, läfst man erst einen so grofsen Stein aus dem Fundamente abbröckeln, dann stürzt bald der ganze Bau zusammen. Zum Schlusse erörtert Verf. noch die Einrichtung eines in die lateinische Lektüre einführenden Lesebuches und findet mit Recht Curtius Rufus für die österreichischen Tertianer (unsere Quartaner) zu schwierig; die Chrestomathie aus Nepos und Curtius von Golling wäre als leichtere Lektüre hier zu empfehlen.

Sprechübungen im lateinischen Unterricht sind neuerdings von den verschiedensten Seiten empfohlen worden, so von den Reformanstalten in Anlehnung an die Methode des Unterrichts in den neueren Sprachen, von A. Matthias, von H. Bornecque (in diesem Jb. S. 23), neuerdings von A. Kraemer und G. Michaelis. Kraemer widmet diesen Sprechübungen eine längere, sehr beachtenswerte Abhandlung in LL. 75, 9:

Wie sind Sprechübungen im lateinischen Unterricht zu gestalten und wie können sie zum schriftlichen Gebrauch dieser Sprache und für das Verständnis der Lektüre nutzbar gemacht werden? Er geht von dem Satze aus, dafs die lateinischen Sprechübungen noch lange nicht genug in ihrer Bedeutung gewürdigt werden. Schon auf der Junikonferenz habe Harnack und Matthias auf sie hingewiesen, H. Schiller in seiner Geschichte der Pädagogik[3] S. 383 (Leipzig 1894): „im Dienste der Lektüre", andere Stimmen, z. B. Klett LL. 65, 12 und der Didaktiker O. Willmann. Kraemers Abhandlung ist in diesem Teile zugleich eine Antwort auf die ihr räumlich unmittelbar voraufgehende von Bolle (in diesem Jb. S. 5). Er will die Sprechübungen zum Nutzen der Lektüre so gestalten, dafs die Schüler selbst denken und arbeiten lernen und in rechter Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten wird. Eine gröfsere Zahl solcher praktischen Sprechübungen wird vorgeführt, z. B. ein Beginn der ersten Lateinstunde mit bekannten Wörtern (Länder- und Städtenamen), die lateinisch klingen, einfache Sätze mit est werden mit ihrer Hilfe gebildet, Fragen mit ubi est, die Antwort gibt der auf die Karte zeigende Schüler mit ibi est, dann Pluralia, Akkusative mit monstro, laudo, amo, Pluralia an der Hand des Übungsbuches, kleine Aufgaben; häufig vom Lehrer bei diesen Sprechübungen gebrauchte lateinische Wendungen werden von Kr. mitgeteilt (106 an Zahl); es folgen Fragen zu Cäsars Bell. Gall. I, 1; IV, 1, Themen zu Inhaltsangaben nach Cäsar, Ovid, Sallust. Nicht blofs sachliche, sondern auch ethische Anschauungen und Beziehungen zum Geschichtsunterricht lassen sich so gewinnen, zumal wenn die so gewonnenen Stoffe zum Gegenstand deutscher Aufsätze gemacht werden; dann erleichtern diese Sprechübungen die Auffindung der Disposition, aber sie dienen auch der Erzielung einer gewissen Sicherheit in Formenlehre und Syntax, so dafs nicht blofs die grammatische Seite des Stils (Sprachrichtigkeit und Sprachreinheit), sondern auch die logische und die ästhetische zu ihrem Rechte kommt; endlich sind sie eine Propädeutik für euphonisch schönes Lesen. Das Ganze ist ein echter Lehrgang und eine echte Lehrprobe aus der Praxis, welche zur Nachahmung anregt.

Gleich interessant und beachtenswert wie die Kraemersche Arbeit ist die ihr nahe verwandte von G. Michaelis, *Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren?* Verf. unterscheidet eine materielle und eine formelle Förderung. Materielle Förderung a) im Wortschatz, b) in der Laut- und Wortbildungslehre, c) in der Grammatik. Es handelt sich dabei um eine Übertragung des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der Sprache, nach der neueren Methode der Fremdsprachen, auf das Lateinische. Hiernach ist das Latein mit dem Ohre aufzunehmen: der Lehrer fragt bei der Wiedergabe des Gelesenen den Inhalt lateinisch ab. Bei der Vorübersetzung spricht der Lehrer den Text satzweise vor, worauf die Schüler die Übersetzung geben; er hält ferner Sprechübungen ab im Anschlufs an die Hölzelschen

u. a. Bilder; er gibt den Schülern auf, sich auf eine kleine lateinische Geschichte vorzubereiten, erzählt ihnen selbst solche Geschichten und läfst sie lateinisch oder deutsch wiedergeben, beauftragt den Schüler, lateinische Beispiele für die Regeln zu bilden; öfters wiederkehrende Befehle gibt er stets lateinisch und läfst über das Geschehene lateinisch berichten. Wer daran zweifelt, was alles und dafs alles sich innerhalb einer Stunde machen läfst, der sehe die protokollarischen Niederschriften über einzelne Pensen nach der stenographischen Aufzeichnung durch. Die lateinischen Inhaltsangaben leiten zum freien schriftlichen Gebrauch der Sprache über. Es reihen sich an lateinische Briefe, Reden, Schilderungen von Gegenden, Stimmungsbilder — alles im Anschlufs an die Lektüre. Die Extemporalia werden in möglichst gutem Deutsch aufgegeben, das den Ansprüchen einer freien Handhabung des lateinischen Ausdrucks genügt, wie Verf. S. 26 ausführt; kurz, es ist wohl glaublich, dafs sich schliefslich als Erfolg dieser vielseitigen Übungen die Fähigkeit ergibt, das Latein so zu handhaben, wie es die S. 36 abgedruckten Proben bezeugen. Man sieht daraus, dafs die Philologen des alten Gymnasiums dem Reformgymnasium und seinen Pflegern wenigstens in einer Hinsicht dankbar sein können; diese sahen sich in die Notwendigkeit versetzt, an der Methode zu bessern. Das alte Gymnasium hat ja leider vielfach den freien Gebrauch des Latein aufgegeben. Wenn es in diesem Falle gelungen ist, an einem Reformrealgymnasium diese Fertigkeit wieder aufzunehmen trotz der verkürzten Lehrzeit, so lohnen sich weitere Versuche, um zu erproben, ob nicht auch am Gymnasium ähnliche Erfolge zu erreichen sind, und an den Reformanstalten, welche zu zeigen haben, dafs ihr Lateinbetrieb die altsprachlichen Studien nicht schmälert.

Vom lateinischen Unterrichtsbetrieb im Reformgymnasium redet auch P. Cauer, *Duplik in Sachen des Reformgymnasiums mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichts*, NJ. II, 18 ff., eine kritische Beleuchtung der eigentümlichen, zuletzt von J. Wulff (s. Jb. XVII, 10, 24) ausgeführten Art, wie in Frankfurt a. M. der lateinische Unterricht, weil er mit reiferen Schülern einsetzt, umgestaltet worden ist, und Bedenken gegen den Beginn des Lateins auf so später Stufe. Die rationelle Unterweisung in den grammatischen Begriffen erfolgt auch in Frankfurt schon in Sexta und in den unteren Klassen am Französischen, nicht am Latein, wie Wulff meint. Die wissenschaftliche Behandlung der Syntax in der Tertia ist nicht zweckmäfsig, diese aber, d. h. die geschichtliche und psychologische Belehrung erfolgt erst in der Periode, wo in der Schule die Lektüre der Schriftsteller an der Reihe ist. Cauer zeigt dies an der Lehre vom Abl. absol., Acc. c. inf. In der Tempus- und Moduslehre gibt es allerdings zwei Punkte, wo der frühere französische Unterricht für den lateinischen sich nutzbar erweist. Das ist nicht der Fall betreffs des Konstruierens, eines wesentlichen Teiles der sprachlich-logischen Schulung. Für dieses mufs der Grund in einem Alter gelegt werden, wo ein reflektierendes Denken noch fremd ist, also in

Digitized by Google

Quarta, wo Nepos ein vortreffliches Übungsmaterial bietet. Wo Cauer mit den methodischen Weisungen der Frankfurter übereinstimmt, handelt es sich um Dinge, die nicht durch die besondere Art des dortigen Lehrgangs bedingt sind. — P. Cauers Buch *Die Kunst des Übersetzens*, ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht, ist in 3. vielfach verbesserter und vermehrter Auflage erschienen. Eine 3. Auflage innerhalb eines Jahrzehnts ist ein Zeugnis von seinem Werte und seiner Beliebtheit in den Kreisen der Philologen. Nun ist der Kreis der Beobachtungen erweitert und die Untersuchung hier und da vertieft worden. Cauer will wie Spreer (s. unt.) der angeblichen Verflachung und Verarmung, die den Unterricht durch Kommentare und Präparationen bedroht, entgegenwirken. Es geschieht dies besonders in einem Exkurs über das Präparieren, Anweisungen, wie nicht Sonderwörterbücher und Schülerpräparationen, sondern die Schullexika von den Schülern vernünftig gebraucht werden sollen, damit sie zu ehrlicher, selbständiger Tätigkeit erzogen werden. — Dieser Wille ist gut, aber das Vollbringen zu Hause ist schwach; man weifs ja, wie der durch die Schul- und Hausarbeit (und auch durch häusliche Zerstreuung und Privatbeschäftigung) angestrengte und ermüdete Schüler möglichst rasch mit der ihm überflüssig erscheinenden Mühe des Lexikonwälzens sich abzufinden pflegt. Wir kommen auf diesen Gegenstand im nächsten Jb. an der Hand eines Aufsatzes von uns in MhS. 1904 *Eine Gefahr für die Gymnasialphilologie?* zurück und wenden uns gleich zu einem Schulmanne, der in Erinnerung an längst vergangene Zeiten, wo der Schüler noch Zeit hatte, sein Schulwörterbuch in aller Ruhe zu benutzen, in bester Absicht gleich Cauer ihn an dieses wiederum gewöhnen will. Das möchte nämlich L. Spreer, *Drei Schäden des höheren Schulunterrichts*, ZG. 625, worin er die Schäden der gedruckten Übersetzungen behandelt und fragt, wie ihnen abzuhelfen sei. Spreer geht von dem Satze aus, die Präparation mit den Schülern nur in der Klasse führe die Lektüre zu langsam vorwärts und die Schüler bekämen nicht die erforderliche Selbständigkeit und Zuversicht einem fremden Texte gegenüber. Hierin irrt Sp. aber. Gerade durch diese Vorbehandlung des Textes in der Klasse macht man den Schüler selbständig, indem man ihn vom Bekannten aus alles Nötige finden läfst und zum Wortverständnisse führt. So erobert er sich bald selbst die fremde Sprache; er gelangt dahin, dafs er sie ohne Wörterbuch in der Hand versteht, und dies ist doch mit ein Zweck des Sprachenlernens. Er mufs sein Gedächtnis und seinen Geist viel mehr anstrengen, als wenn er mechanisch die Vokabeln aus dem Wörterbuch abschreibt und sich dabei beruhigt, dafs er die Bedeutung schwarz auf weifs hat, um sie seinerzeit davon abzulesen. In der Klasse kann der Schüler ganz anders zum Nachdenken gezwungen werden, als wenn man ihm überläfst, daheim über die passende Bedeutung nachzusinnen. Wird er an das häusliche Vokabelaufschlagen und Vokabelaufschreiben gewöhnt, so bleibt er stets ein Sklave seines Wörterbuches, während er seine Texte doch auch in

Digitized by Google

der Reifeprüfung frei verstehen soll. Das lernt er viel schneller, wenn er von vornherein gewöhnt wird, nur den Text zu sehen und auf Selbsthilfe angewiesen wird. Die Präparation — auch in der Klasse — ist doch nur dazu da, sich selbst so bald als tunlich überflüssig zu machen. Der so zur Selbsthilfe genötigte Schüler, dem man die Krücken des Wörterbuches entzieht, gleicht dem Jüngling, der früh in die weite, fremde Welt hineingestofsen wird und nun auf sich selbst angewiesen bald auch selbständig wird, während der an das Wörterbuch und seinen häuslichen Gebrauch gewöhnte Knabe dem Muttersöhnchen vergleichbar ist, das nie aus dem Hause kommt. Heuristik ist doch sonst eine gepriesene Sache, warum sollte sie es nicht hier sein? Findig wird niemand durch den Gebrauch eines Lexikons; es gehört wenig Nachdenken dazu, aus der von ihm dargebotenen Auswahl den richtigen Sinn zu wählen. — Mit Recht schreibt A. Preufs, *Grammatische Schulung*, S. 12, gegen diese gedankenlose, den Geist wenig fördernde Arbeit, zu welcher der Schüler genötigt wird, scharfe Worte; das Vokabelheft, das der Schüler sich anlegen mufs, sei in der Regel voller Unsinn, ein recht trauriges pädagogisches Vehikel, das in die Rumpelkammer gehöre. — Aber darin hat Spreer recht, dafs die zur Täuschung der Lehrer gemachten gedruckten Übersetzungen der Pestilenz gleichen, die im Finstern schleicht. Wenn er sodann die Schülerpräparationen eine Seuche nennt, die im Mittag verdirbt; sie hätten die früher oft gerügten Mängel der Spezialwörterbücher in erhöhtem Mafse, die Schüler bekämen eine mangelhafte Wortkenntnis, auch für die Etymologie und Wortbildungslehre durch sie kein Interesse — so urteilt er wiederum zu hart über sie; sie sind im Grunde zwar überflüssig, haben aber, richtig angelegt, wie die Präparationen von Krafft-Ranke, doch ihr Gutes. Man mag sie daher verbieten, aber man kann im Feuereifer zu verdammen doch nicht zu einem so seltsamen Verlangen wie Spreer sich hinreifsen lassen, ein disziplinarisches Einschreiten der Behörde gegen Lehrer zu fordern, welche diese „verderblichen“ Schülerpräparationen anfertigen. Dann würden sie natürlich nicht aufhören, sondern anonym erscheinen. Für einen dritten Schaden hält Spreer zwar nicht die Kommentare zu den Schriftstellern an sich, aber gewisse Eigentümlichkeiten der Schülerausgaben und Schülerkommentare. Sie seien nicht nötig, mindestens dürften sie nicht in der Regel eine Übersetzung geben — dem wird man zustimmen, zumal nach der Probe, die aus einem Kommentar zu einer Demosthenesstelle gegeben wird; zweitens dürften sie keine fertigen Inhaltsangaben enthalten, weder am Rande noch in der übersichtlichen Zusammenfassung in der Einleitung oder am Schlusse des Buches. Das zielt besonders gegen gewisse Ausgaben aus Teubners, Freytags und aus der Müller-O. Jägerschen Sammlung, und hierin geht Spreer wieder zu weit, hat doch noch jüngst ein so hervorragender Didaktiker und Meister der Interpretation wie O. Altenburg, der aus der Lektüre den Schüler aufs vielseitigste und geistvollste zu bilden weifs, es nicht verschmäht, seine doch für Primaner bestimmte Ausgabe von

Digitized by Google

Tacitus' Germania mit Inhaltsangaben von Kapiteln oder Teilen der Kapitel am Rande zu versehen. Auch die Inhaltsangaben haben ihren Nutzen, wie wir an anderer Stelle ausgeführt haben. Nach einer Probe, wie man den Schüler zu selbständigen Inhaltsangaben anzuleiten habe, schliefst dann Spreer mit dem nun nicht mehr befremdenden Verlangen, es dürften nicht einmal das Hauptthema der Schrift und die Hauptgedanken durch den Druck kenntlich gemacht werden. Man sieht, Verf. ist ein Schulmann von der strengsten Observanz, der den Mut hat, gegen den Strom zu schwimmen und über den gröfsten Teil der modernen Schulbücherfabrikation das Verdammungsurteil zu sprechen. Ginge es nach ihm, so kämen hunderte von Büchern und Ausgaben auf den Index, einzelne gewifs mit Recht. Aber wir fürchten, er gleicht dem Arbeiter, der das kreisende Schwungrad einer Maschine mit den Händen aufhalten will. Wir wissen auch, dafs er mit seinen asketischen Ansichten nicht allein steht, vgl. unten unter IV Lektüre die einleitenden Worte über Siebourg, aber die modernen Hilfen für die Schüler sind eben eine Frucht der veränderten Verhältnisse und durch sie mehr oder weniger nötig geworden; die gute, alte Zeit, die jene Männer wohlmeinend wieder heraufbeschwören und zurückführen möchten, sie kehrt nicht wieder. Dafs wir mit unserer Ansicht nicht allein stehen, mag man unten unter Schilling (Behandlung der Lektüre) ersehen.

Ein anderes oft erörtertes Thema ist die Behandlung Ciceros auf dem Gymnasium. Darüber hielt Friedr. Cauer, *Cicero auf dem Gymnasium des 19. und 20. Jahrhunderts*, einen anregenden und gedankenreichen Vortrag. Cauer geht von den Klagen Zielinskis aus, dafs die heutige Generation Cicero nicht mehr beachte und würdige. Andere, Gegner des Gymnasiums, stofsen sich besonders an Cicero. Beide konstatieren denselben Tatbestand, dafs nämlich der bleibende Ertrag der Cicerolektüre die angewandte Mühe nicht lohne. Manche machten deswegen dem Stumpfsinn der Jugend und dem Ungeschick des Lehrers Vorwürfe. Aber das sei verkehrt; die Tatsachen müfsten historisch verstanden werden. Cauer untersucht nun die Stellung Ciceros seit dem 16. Jahrhundert, die sich bis zum 18. Jahrhundert befestigte, dann unter dem Vordringen des griechischen Altertums und durch Drumann und Mommsen zurückging. Wie sei nun dem Mifsstande abzuhelfen? Cicero müsse schon seiner Sprache wegen seine Stellung bewahren, aber nicht wieder auf die Höhe des 18. Jahrhunderts kommen, da seine philosophischen Anschauungen für unsere Zeit und Jugend vielfach ungeeignet seien. Aber durch seine Briefe werde er ihr menschlich näher gebracht; von seinen Reden seien die pro Roscio, die Verrinen, de imperio, nicht die I. Catil., auch nicht die pro Sestio, überhaupt in der Prima keine Rede Ciceros mehr zu lesen. Lieber die rhetorischen Schriften im zweiten Jahr der Prima nach den Briefen.

C. Gestaltung des Unterrichts in bestimmten Klassen.

Eine besondere Klage gegen die Einrichtung unserer lateinischen Lehrbücher erhebt E. Häfner, *Zum Lateinunterricht in Klasse III*, BbG. 613. In den Wiederholungsaufgaben der Übungsbücher für Quarta werde zu viel gefordert, besonders durch die darin enthaltenen Dafs-Sätze. Und diese Wiederholungen störten das Pensum der Klasse, die so überlastet werde. Da unsere norddeutschen Übungsbücher in den Wiederholungsaufgaben Mafs halten und auch kein Lehrer gezwungen ist, alle Stücke übersetzen zu lassen, so scheint der Tadel nur speziell bayerische Lehrbücher zu treffen oder gegenstandslos zu sein.

Zur Methodik des lateinischen Unterrichts in den vier unteren Gymnasialklassen betitelt sich eine umfangreiche und gewifs manchem auch bei uns willkommene Programmabhandlung des Honterus-Gymnasiums in Kronstadt (Siebenbürgen) von Prof. K. Trätschkes. Die den vier Unterklassen der siebenbürgisch-sächsichen höheren Lehranstalten zugewiesenen lateinischen Lehrstunden decken sich völlig mit denen unserer preufsischen Lehrpläne von 1892. Den Lehrern dieser Anstalten will Verf. einen Überblick über die seit einem Jahrzehnt an die Lehrpläne von 1892 sich knüpfende deutsche Literatur, soweit sie den lateinischen Elementarunterricht berührt, geben. Er stützt sich dabei auf unsere deutschen Zeitschriften mit ihren Literaturberichten, vor allem aber auf unsere Berichte über Latein in diesen Jb., deren „objektives und sachkundiges" Urteil er sehr hochschätzt, so dafs er sich von den hierin ausgesprochenen pädagogischen Erfahrungen in der Regel leiten läfst. In seiner Disposition folgt er gleichfalls dem in diesen Jb. gewohnten Gange der Darstellung. So beginnt er mit der Methode und gibt eine Übersicht über die Beurteilung des induktiven Verfahrens, über den Beginn des Lateinunterrichts, dessen erste Operationen, Benutzung der Wandtafel, Aussprache, Chorsprechen, Konstruieren, Anforderungen an die Übungsbücher, den Wortschatz, Behandlung der Formenlehre und der Syntax. Es folgen die Aufgaben der 3. und 4. Klasse: weiterer Ausbau der Syntax, Anforderungen an die Schulgrammatiken, die Übungsbeispiele, Einrichtung des Übungsbuches (in Kronstadt ist hier Ostermann-Müller im Gebrauch), das Verfahren bei der Lektüre, das Konstruieren, die Übersetzung und das unvorbereitete Übersetzen, die Zulässigkeit kommentierter Ausgaben, Gebrauch der Spezialwörterbücher und gedruckter Präparationen, ob Nepos oder ein Lesebuch, der Wortschatz, die schriftlichen Übungen, endlich das Lateinsprechen und der Anschauungsunterricht. — Das Ganze ist also sozusagen ein übersichtlich nach sachlichen Gesichtspunkten geordneter Auszug aus den Urteilen unserer Fachmänner über die genannten Gegenstände, so dafs jeder, der einen dieser Punkte behandeln will, die mafsgebenden Ansichten seit 1892 gesammelt findet. Aus diesem Grunde dürfte die verdienstliche Abhandlung in den Kreisen der Lateinlehrer und

bei denen, die sich über die bei uns übliche Praxis informieren wollen, freundliche und dankbare Aufnahme finden.

Wie hier der lateinische Unterricht in den unteren Klassen behandelt wird, so beschäftigt sich eine andere Programmabhandlung mit dem in den oberen Klassen, nämlich die Abhandlung von H. Denker, *Die Gestaltung des in der Tertia begonnenen lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen des K. Realgymnasiums zu Osnabrück.* Denker hatte schon im Jahre 1899 in der Programmabhandlung der Anstalt die Gestaltung des in der Tertia begonnenen lateinischen Unterrichts in dieser Klasse besprochen. Inzwischen haben die Schüler die Reifeprüfung abgelegt; die früheren Ausführungen können also auf Grund der weiteren Erfahrung ihre abschliefsende Ergänzung finden. Wir heben das Wichtigste heraus: 1. Die Anlehnung des lateinischen Anfangsunterrichts an Cäsar hat sich als gute Einführung in diesen Schriftsteller bewährt, auch lernt der Schüler gutes Latein. Für spätere Schriftsteller ist der aus Cäsar gewonnene Wortschatz zu gering und unzulänglich. 2. Eine Beschränkung des grammatischen Unterrichts auf die bei Cäsar zunächst am häufigsten vorkommenden Verbalformen (nach Höpken) empfiehlt sich nicht. 3. Ein Übungsbuch für O III und U II ist nötig, welches die aus der einseitigen Anlehnung an Cäsar und aus der Art der Methode in der Vorklasse entspringenden Nachteile beseitigen hilft. 4. Ebenso eine geeignete Grammatik — gebraucht war die kurzgefafste Schulgrammatik von K. Gallien —; in einem Normalexemplar sind die Pensen der einzelnen Klassen genau zu bezeichnen. 5. Eine gleiche genaue Feststellung der Pensen ist für den deutschen Unterricht bis in die O III dringendes Bedürfnis. 6. Der lateinische und deutsche Unterricht mufs in den unteren Klassen in einer Hand liegen. Das sind die Wünsche, welche Verf. am Schlusse seiner Abhandlung aufstellt, aus der Erfahrung gezogene Schlüsse. Für die Lateinlehrer an den Reformrealgymnasien sorgt er aufserdem durch eine ins Einzelne gehende Mitteilung des in Osnabrück eingeschlagenen methodischen Verfahrens, sowohl was die Grammatik, als was die Lektüre der genannten Klassen anbetrifft.

D. Grammatik.

Vor sechs Jahren erschien P. Cauers *Grammatica militans,* ein Buch, das schon durch seinen auffallenden Titel Aufsehen erregte, ohne dafs es viel Neues brachte. Mitteilungen aus seiner Unterrichtspraxis, die Verf. gab, sollten den grammatischen Unterricht heben und beleben und zum Nachdenken über grammatische Erscheinungen anregen. Und diesen Erfolg hat das Buch unzweifelhaft gehabt. Nun hat es eine zweite Auflage erlebt, in der einzelnes geändert worden ist. Aber auch nach dieser Umarbeitung gilt das ausführliche Urteil, welches wir Jb. XIII, 26f. darüber abgegeben haben.

Das Abfragen der lateinischen Verba in Quinta ist nach R. Herolds gleichnamigem Aufsatz in LL. 77, 87 gewöhnlich ermüdend und geist-

tötend, zumal wenn es sich allstündlich nach derselben Schablone wiederholt, aber bei den Wiederholungen gibt es Mittel, Interesse und Selbsttätigkeit der Schüler hervorzurufen: man bilde verschiedene neue Gruppen zur Abwechselung, wie z. B. alle Verba mit gleicher Perfektbildung in den vier Konjugationen, alle Supina mit -sum oder -tum, alle Verba ohne Supina; man stelle ferner ähnlich lautende zusammen, wie ēdo — edo, reddo — redeo, maneo — moneo — minuo — munio, paro — pareo — pario u. ä., die gleichen Komposita aller Konjugationen, die gleichen Assimilationen in den Komposita, Schwächung des Vokals im Kompositum, die Ableitung der Verba von Nomina, cado — caedo = falle — fälle u. a. (synonymische Unterscheidungen), deutsche Reflexiva, die es im Lateinischen nicht sind; man suche eine inhaltliche Verknüpfung der Verba, Phrasen aller Verba bei bellum z. B., Ableitung der deutschen Fremdwörter, die in den Schulfächern vorkommen; syntaktische Gruppen mit gleichem Kasus. Die Mittel, die hier empfohlen werden, sind ja nicht neu, wie jeder Praktiker bezeugen wird, aber es ist klar, wenn man die Schüler in der sachlichen Zusammenstellung des Stoffes eifrig mittätig sein läfst und zu immer neuen Gruppierungen anregt, wird die Stunde weniger langweilig werden.

Man soll wohl die Erscheinungen der lateinischen Grammatik mit denen unserer Muttersprache vergleichen; dafs es aber zuviel verlangt ist, z. B. in der Syntax überall vom Deutschen auszugehen, und auf welche Abwege dies führt, das verrät so recht die gelehrte Programmabhandlung des K. Wilh.-Gymn. zu Breslau von Prof. Th. Heine, *Beitrag zu einer deutsch-lateinischen Satzlehre: Die Objektsetzung*. Der Verf. ist ein philosophisch geschulter, denkender Grammatiker, der scharf sieht und sichtet, scheidet und unterscheidet. Mit aufserordentlicher Gründlichkeit und Subtilität weifs er alle Fälle der verbalen Objektsetzung im Deutschen und Lateinischen je nachdem zu verbinden oder zu trennen. Immer vom Deutschen ausgehend, vergleicht er die deutschen Infinitiv- und Dafs-Sätze mit den lateinischen in möglichster Vollständigkeit. Obwohl der Raum des Programms nur zwei Stufen der Objektsetzung zu behandeln erlaubte, die dritte Stufe steht noch aus, nimmt die Arbeit doch volle 51 Quartseiten ein. Er spricht u. a. von inneren Dafs-Sätzen (S. 21), von Verben der Denkäufserung (dicendi), von Ausdrücken der auf dem Denken beruhenden (logischen) Beurteilung, z. B. es ist wahr, u. ä., von Ausdrücken der auf dem Gefühl beruhenden Beurteilung, z. B. es ist empörend, oder den auf dem Willen beruhenden Ausdrücken der Beurteilung, z. B. es ist notwendig, von schwacher Objektsetzung, vom hindeutenden Akkusativ und Nom. c. inf. Alle Achtung vor der gründlichen Vertiefung in den Gegenstand, aber man fragt, für wen ist sie bestimmt? Doch nicht etwa für die Schüler? Sie würden durch diese endlosen Parallelen völlig verwirrt werden. Kein Vor- oder Nachwort gibt über des Verf. Absicht Auskunft. Ein Lehrer wird die streng logische Klassifikation des weitschichtigen Systems mit Interesse studieren und vielleicht dem

Verf. für manche Anregung danken. Die ganze Parallelisierung ist sein originales Werk, wo er aber zu Erklärungen lateinischer Tatsachen übergeht, ist er hier und da Quellen gefolgt, die nicht die besten sind. So ist er nicht glücklich in der Erklärung von exsulem esse, miserum est S. 39: um die Objektsetzung exsulem zu erklären, nimmt er verkehrter Weise seine Zuflucht zu einem ausgelassenen aliquem; der Lateiner denke sich also einen Träger zu der Objekthandlung hinzu und deshalb setze er stets den Akkusativ in Phrasen wie superiorem esse. Schon wiederholt ist von uns diese Erklärung als ganz unmöglich zurückgewiesen, darum sei Heine auf H. Ziemer, Lateinische Grammatik § 250, verwiesen.

Ein anderes Kapitel deutsch-lateinischer Schulgrammatik finden wir bei Alfr. Döhring, *Die Lehre von den Attributen*, NJ. II, 496. In derselben Zeitschrift hatte Verf. früher die Kasuslehre und die Lehre von den Nebensätzen behandelt. Nach einem Vorwort über Grammatik und Logik und einer Fürsprache für Lernen der lateinischen Vokabeln nach einem systematischen Vokabular, nicht nach ihrem zufälligen Vorkommen im Lesestück, geht er jetzt auf die adnominalen Bestimmungen oder Attribute ein, indem er deutsche und lateinische Ausdrucksweise in Beispielen immer parallel nebeneinander stellt, also 1. adjektivische, 2. genitivische, 3. dativische, 4. präpositionale, 5. infinitivische Attribute, 6. Appositionen, 7. Attributsätze unterscheidet. Im Anhang: verschiedenartige Attribute an dasselbe Nomen anschliefsend und attributive Komposita, z. B. Bürgerkrieg.

In gewissen Fragen der lateinischen Schulgrammatik ist eine Übereinstimmung der Gelehrten unerreichbar. Man denke nur an die Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora, über welche Jb. XVII zu reden hatte. Gegen den dort erwähnten E. Rickmann (im Pg. Güstrow) wendet sich H. Lattmann, *Zur lateinischen Tempuslehre*, ZG. 496. Rickmanns Einwände seien nicht neu, aber verkehrt. R. fasse 1. den Begriff temporaler Beziehung viel zu weit, 2. wende er ihn unrichtig an, 3. befriedige seine Erklärung der Zeiten nicht. Auf Lattmanns Bekämpfung des R. Methnerschen Standpunktes (Gm. 1902) antwortet wieder R. Methner, *Noch einmal der bezogene Tempusgebrauch*, in Gm. 41. Der Streit kommt nicht zum Austrag, eine Einigung ist nicht zu erwarten.

Von zwei Seiten werden Musterbeispiele zur lateinischen Syntax dargeboten, von Widmann und Fügner. S. Widmanns *Musterbeispiele* sind nach H. J. Müllers Grammatik für die Schüler zu Hadamar zusammengestellt im Programm dieser Anstalt. Alle Musterbeispiele, die der Schüler sich fest zu merken hat, sind hier vereinigt und zugleich verdeutscht — eine Art Beispielsyntax. — Franz Fügners Cäsarsätze zur Einübung der *Lateinischen Syntax in Tertia*, nun in 3. Auflage erschienen, beschränken sich zwar auf ein engeres Gebiet, sind aber an sich zahlreicher als die Beispiele bei Widmann, deshalb, weil dem Lehrer zur

Digitized by Google

schriftlichen und mündlichen Einübung der Syntax in III oder U II geeigneter, bekannter und lehrreicher Stoff, frei von grammatischen Schwierigkeiten und entlegenem Inhalt dargeboten werden soll. Aber auch ein fleifsiger Schüler kann mit diesem Büchlein die ganze Syntax gut wiederholen, und ein Grammatiker hat hier bequemen Beispielstoff. So ist der Anwendungskreis des Büchleins ein grofser. Nur für römische Datumangaben fehlen Beispiele.

Diese macht G. Kröning, *Die römische Bezeichnung des Datums*, zum Gegenstande einer Untersuchung. Schon H. Ziemer hat in seiner Lateinischen Grammatik § 368 die auffallende Ausdrucksweise ante diem tertium Kal. Apriles u. ä. auf eine formale Ausgleichung zweier verschiedenen Konstruktionen zurückgeführt. Ähnlich sieht Kröning in diesem Ausdruck einen Erstreckungskasus, einen Mischausdruck aus 1. Kal. Apriles diem tertium (Erstreckungskasus) + 2. ante diem tertium ante Kal. Apriles, indem ante unter Nachwirkung von 1. wegfiel, ähnlich tertio Kalendas aus tertio ante Kal. + ante Kal. diem tertium. Bei dem Ausdruck pridie Kal. ist in pridie die Vorstellung ante latent, die mit dem Akkusativ assoziiert ist. Nach Kröning steht der Ablativ der Entfernung (Erstreckung) auch bei der Präp. ab, z. B. a duobus milibus passuum = „entfernt 2000 Schritt".

Für die Schulerklärung des Tacitus ist brauchbar R. Wimmerer, *Zwei Eigentümlichkeiten des Taciteischen Stiles*, ZöG. 673. Er behandelt ausführlich den häufigen Indikativ im Nachsatz bei irrealem Konjunktiv im Vordersatz der hypothetischen Periode des Tacitus. Grund sei die durativ-konative Bedeutung des Imperfekts. Das daneben erscheinende Plusquamperfekt hat als logisches gleichsam die des Imperfekts. In beiden Tempora befähigt also die imperfektive Aktionsart diese Tempusformen, auch ohne ein irreales Begriffselement des Prädikats irreal zu funktionieren. Ebenso dient der Schule F. Gaffiot, *Etudes latines: Le subjonctif de répétition*, eine Widerlegung des Glaubens verschiedener Grammatiker an die Natur dieses Konjunktivs, die Wiederholung auszudrücken. Der Konjunktiv steht vielmehr in kausalem oder konzessivem Sinne oder aus anderen Gründen, nirgends drückt er die Wiederholung aus. Wir haben dem Verf. gleich nach Erscheinen seiner Broschüre mitgeteilt, dafs wir ihm recht geben.

W. Nestle, *Das Verhältnis zwischen Lateinisch und Griechisch im Gymnasium*, findet, dafs die Hauptregeln der lateinischen Syntax zu oft im Gymnasium wiederholt werden — es ist an württembergische Verhältnisse gedacht —, trotzdem sei das Ergebnis bei den Schülern mangelhaft. Dann kann aber nur die Methode selbst schuld sein. Dagegen will er das Griechische wegen seiner überragenden Wichtigkeit mehr gepflegt wissen.

Digitized by Google

E. Behandlung der Lektüre.

Im Rahmen der altsprachlichen Lektüre will W. Horstmann (s. ob. S. 11) politische und sozialpolitische Belehrung den Schülern darbieten. Zunächst mustert er die lateinische Lektüre. Cäsar ist eine Geschichtsquelle ersten Ranges; seine Lektüre gibt einen Einblick in das römische Kriegs- und Heerwesen, wobei sich ungezwungen durch Vergleiche und Gegenüberstellungen die Kenntnis der Grundlagen der deutschen Wehrverfassung vermitteln läfst. Der Schüler lernt die moralische Macht eines grofsen Mannes über ein Heer kennen, das keine tote Masse ist, die Kriegskunst dieses gewaltigen Willenshelden, die er auf ihren Höhepunkt gebracht hat. Aus B. Gall. I, 44 läfst sich die Genesis des ersten Zusammenstofses zwischen Rom und Germanien erkennen, Cicero de imp. zeigt uns ein Feldherrnideal und führt uns in die Provinzialverwaltung Kleinasiens ein, in die römische Finanzpolitik, ihre Licht- und Schattenseiten: auch heute noch sind die Staatssteuern pacis ornamenta et subsidia belli; wir gewinnen einen Einblick in das Bankwesen — auch heute können auf eine Alarmnachricht hin die Kurse fallen. Die Rede pro Archia macht uns mit dem römischen Gerichtswesen bekannt — Hinweis auf die Schöffengerichte. In der Rede pro Sex. Roscio lernen wir eine Kriminalklage, in den Katilinarien das Verhältnis der Justiz zur Verwaltung kennen — in Preufsen 1748 beide getrennt. Die Verrinen belehren über die römische Provinzialverwaltung, über politische und soziale Verhältnisse, wo ein Vergleich mit unseren Verhältnissen nahe liegt. Politische Belehrung erlauben auch Ciceros Briefe; die Offizien enthalten Ciceros soziales Glaubensbekenntnis. Hier nimmt Verf. Gelegenheit, Cicero gerecht zu würdigen und richtig zu beurteilen. Bei Livius treten dem Schüler die staatsrechtlichen und Verwaltungsverhältnisse in einfacheren Formen entgegen; die aus Cäsar gewonnene Kenntnis des Heerwesens wird durch die Liviuslektüre erweitert. Wir erfahren hier von Versuchen, die noch heute die Welt bewegende soziale Frage zu lösen — Vergleiche zwischen dem Deutschen Reiche der Gegenwart und dem römischen Bundesreich des dritten Jahrhunderts v. Chr., der römischen Bürgermiliz und dem stehenden Heere. Verf. geht weiter auf Livius' Patriotismus, auf die Kolonisation, auf den aristokratischen Staat (Rom) und die Handelsrepublik (Karthago) u. a. ein, zeigt den Gewinn aus Sallust, aus der Horaz- und Tacitus-Lektüre, zum Schlufs aus den griechischen Schulautoren. Es ist ein reicher Ertrag, den er hier zum Nutzen unserer Schulen erntet.

In den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Heft 34 findet man eine methodische Behandlung von Nepos Themist. 1—5 von E. Bolis, *Themistokles im Kampfe gegen Persien.* — Wie das Gymnasium die Bildungsstoffe der alten Klassiker heben und verwerten, den altsprachlichen Unterricht zu einer echten palaestra vitae machen soll, zeigt die Horazstudie von O. Jäger, *Horaz im Gymnasialunterricht,*

Digitized by Google

MhS. 103. Die Horazlektüre wird hier unter einen einheitlichen Gesichtspunkt, und zwar den biographischen gestellt. Der Schüler soll in Horaz einen Dichter kennen lernen, dessen Dichtung im Gegensatz zu der naiven des Homer steht, und wie diese Weltanschauung des Horaz (nil admirari) durch die geschichtliche Entwicklung Roms geboren ist, den subjektiven Charakter der horazischen Lyrik, Bruchstücke einer Konfession. Ist doch das Ideal der Interpretation eines bedeutenden Schriftstellers die Erklärung eines Werkes durch die Persönlichkeit, der Persönlichkeit durch die Werke, ein Vorteil, der nicht hoch genug angeschlagen werden kann, und dies läfst sich am ausgiebigsten gerade bei Horaz ermöglichen. So erziehen wir die Jugend zum Verständnis unserer eigenen nationalen Klassiker. Und so wird die Horazlektüre zum Horazstudium, ein gemeinsames Studium von Lehrern und Schülern. Dieser zweijährige Studiengang wird von O. J. in einer Skizze verdeutlicht. Einleitung: Horazens Leben mit dem politisch-gesellschaftlichen Hintergrund verwoben. Entwurf einer Disposition, in welche später die biographisch wichtigen Stellen eingetragen werden. Möglichst bald das Lesen, die drei ersten Bücher vollständig, und zwar 1. in überlieferter Ordnung — dagegen s. unten Willenbücher —, 2. das Metrische, 3. Herausarbeitung einer sinnrichtigen und zugleich dem poetischen Stil gemäfsen Übersetzung, 4. einzelnes übersetzt auch der Lehrer selber, auf diese Weise kann er auch 5. viele erotische Gedichte erledigen, ohne sie zu überschlagen. Im zweiten Jahre die Satiren und Episteln, die den vielleicht fruchtbarsten Unterricht auf dem Gebiete des Altertums abgeben. Hier ist eine Auswahl nötig. Nicht zu lesen sind Sat. I, 2, 5, 7, 8; II, 4, 5, 7, 8. Zu lesen sind vor allen I, 6, 9; II, 3, 6; Epist. I, 7 (Jäger schreibt irrtümlich Sat. I, 7; gemeint ist Ep. I, 7). Das vierte Buch der Oden am Schlusse des zweiten Jahres. So gewinnt man aus dem Ganzen ein Vollbild horazischen Wesens und Denkens zu einem Gesamteindruck von bleibender Kraft. — Diese kleine Abhandlung Jägers kann als eine Absage gegen das Modernisierungsprinzip gelten, als wirkungsvolle Illustration des Satzes, dafs die altsprachliche Lektüre der Gegenwart dient, wenn die Klassiker zur Erkenntnis des antiken, nicht des modernen Lebens gelesen werden. Der Wunsch, aus der Beschäftigung mit den Alten ganz unmittelbaren, gewissermafsen auf die Gegenwart projizierten Gewinn zu schöpfen, entspringt, wie J. Kreutzer, *Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte*, ZG. 356, bemerkt, jenem weitverbreiteten pädagogischen Irrtum, der die Früchte, die, um köstlich zu werden, langsam reifen müssen, abschütteln oder, um ein Bild unseres grofsen politischen Lehrmeisters zu gebrauchen, die Reife durch untergestellte Kerzen beschleunigen möchte.

Über die Horazlektüre äufsert sich ferner H. Willenbücher, *Bemerkungen zur Lektüre des 1. Buches der Oden des Horaz*, LL. 76, 17. Nach einer allgemeinen Würdigung des Horaz kommt Verf. auf die Einzelheiten. Damit der Schüler auf die Horazstunde sich freue, beschränke

der Lehrer alle grammatischen und stilistischen Erörterungen auf das richtige, nur dem Verständnis für Inhalt und Schönheit dienende Mafs, nehme die Vorbereitung zunächst in der Klasse vor — Kommentare wie den von Rosenberg oder Schimmelpfeng mag der Schüler benutzen — und lese jede Woche 2 Stunden, gebe nur eine ganz kurze Einleitung, ordne die Oden nach Inhalt und Metrum (wobei erörtert wird, wie viel Metrik nötig) — und lese also I, 1, 6 (Horazens Beruf als lyrischer Dichter), dann die Liebes- (19, 33, 16) und Trinklieder 9, 27, 7, alsdann 24 (Freundschaft), 36, 39, 24, die religiösen 3, 10, 21, die politischen Oden 14, 37, 2; 22 und 31 schliefsen: also im ganzen 20 Gedichte des 1. Buches; die übrigen sind zur Erklärung heranzuziehen. Ergebnis der Besprechung: 1. ein gutes Deutsch und grammatisches Verständnis, 2. sachliches Wissen zum Verständnis der Gedanken, 3. die Ode als Kunstwerk gewürdigt — also grammatische, sachliche und ästhetische Erklärung. Eine Probe dieser drei Gesichtspunkte wird an Ode I, 1 gegeben, ähnlich I, 7, 28, 16, 8 behandelt.

Über Tacitus handelt A. Strobl, *Zur Schullektüre der Annalen des Tacitus*, im Pg. Prag Kleinseite 1902. Weder das XI. noch das XII. Buch eigne sich zur Schullektüre: aus jenem sei kein einheitliches Stück zu gewinnen, in diesem mangle die interessante Persönlichkeit. Dagegen sei unter den Büchern, welche die Geschichte Neros behandeln, das XIV. als Hauptstock der Lektüre zu empfehlen, als Quelle für die ereignisreiche Zeit 59—62 n. Chr. und für Neros Charakter und Regierung, sodann als ergiebige Quelle für die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen des julisch-klaudischen Hauses. Die Gründe sind triftig.

Die lateinische Privatlektüre kam zur Sprache in den Verhandlungen der Direktoren-Versammlung Westfalen auf Grund der Frage II *Die Privatlektüre der Schüler; ihre Einrichtung und ihre Verwertung für den Unterricht.* Der Bericht des Dir. Niggemeyer-Brilon geht auf die altsprachliche und besonders auf die lateinische Privatlektüre S. 36 ein. Er hält sie für wünschenswert; sie habe in O II zu beginnen und beschränke sich auf die Schulschriftsteller. Der Lehrer habe dabei anregend, anleitend, unterstützend und kontrollierend zu wirken. Genauere Anweisungen werden gegeben sowohl über die Einrichtung wie über die Verwertung im Gymnasium. Niggemeyer macht auch darauf aufmerksam, dafs der Lehrer der alten Sprachen seine Schüler zu interessieren suche für Bücher, welche die alte Literatur (in Lebensbeschreibungen), Mythologie, Altertümer, die alte Kunst behandeln. Der Mitbericht von Dir. Windel-Herford wünscht einen Kanon dieser Lektüre, die jedesmal für die drei aufeinanderfolgenden Jahrgänge der Oberstufe festgelegt werde, und zwar nach der Eigenart jeder Anstalt. Aus den angenommenen Leitsätzen seien folgende erwähnt:

1. Eine geregelte Privatlektüre, insbesondere auf der Oberstufe der neunklassigen höheren Schulen, ist ein bedeutsames Mittel:
   a) zur Ausgestaltung der Eigenart der betreffenden Schulgattung;

b) zur erziehlichen Einwirkung des Lehrers auf die Schüler;
c) zur Gewöhnung des Schülers an selbständige Arbeit;
d) zur Lösung der übrigen erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben der Schule.

2. Bei zweckmäfsiger Gestaltung der Gesamtarbeit und der Lektüre im besonderen ist eine solche Privatlektüre ohne Überbürdung recht wohl ausführbar.
4. Jede Anstalt hat nach ihrer Eigenart einen Kanon für die Oberstufe aufzustellen.

Im Leitsatz 3 wurde die von Windel geforderte Verbindlichkeit der Privatlektüre im Griechischen und Lateinischen von O II ab für die Gymnasien fallen gelassen und nur für das Deutsche angenommen. Unsere Lehrpläne fordern eine solche auch nicht, sondern wünschen nur eine Anregung und Anleitung zu derselben — bei den Lehraufgaben für das Lateinische in der Prima der Gymnasien. Und diese Zurückhaltung und Scheu vor einer Uniformierung ist weise. Man lasse den höheren Anstalten doch das Mafs der Freiheit, welches sie glücklicherweise noch besitzen.

Die Privatlektüre in den klassischen Sprachen bespricht auch H. Schickinger Msch. 312 auf Grund österreichischer Verhältnisse. Dort werden in einem Bruchteil der Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache privatim griechische und römische Lyriker gelesen, selbst Plautus und Terenz nicht selten. Sch. gibt nun einen Kanon geeigneter Schriftsteller nach historischen Gesichtspunkten. Nach diesem Vortrage wollte in der anknüpfenden Debatte Thumser die Privatlektüre nur auf die Schulautoren beschränken, keinen Kanon haben. Auch wurde die Ansicht ausgesprochen, dafs die Klassen- und Privatlektüre der Schüler einen nicht genügenden Einblick in das antike Geistesleben gewähre und dafs nicht sowohl die philologische Kenntnis einiger wenigen Schriftsteller, als die inhaltliche eines möglichst grofsen Schriftstellerkreises, wenn auch nur vermittels einer Chrestomathie anzustreben sei, eine Ansicht, die in Deutschland sicherlich auf starken Widerspruch stofsen würde, vgl. oben W. Jung und O. Weifsenfels (S. 28 ff.).

Wie kontrolliert man die Privatlektüre? Über diesen Punkt gibt Widmann in Gm. 1902, 861 Auskunft. Man entwerfe aus dem zur Privatlektüre bezeichneten Abschnitte Klassenarbeiten und teile sie der in Gruppen geschiedenen Klasse zum Übersetzen aus — oder lasse den Schüler kurz und in schlichten Sätzen schriftlich Bericht erstatten.

In der Frage des **Präparierens der Schüler** trennt sich die neue Schule streng von der alten. Während die alte Schule den Schüler mit seinem Wörterbuche allein läfst, die Sonderwörterbücher, Schülerpräparationen und Kommentare ihm gänzlich verbieten möchte — s. oben S. 36 Spreer und P. Cauer, während andere noch weiter gehen, sich gegen die neuere Schulbücherliteratur, die dem Schüler die Mühe des Präparierens abnimmt, und gegen „diese konzessionierten Eselsbrücken“ wenden — so v. Wilamowitz bei Lexis, *Die Reform* usw. und M. Sie-

Digitized by Google

bourg (MhS. 626) —: erklärt Wern. Schilling, *Wider das Präparieren*, LL. 74, 41, im Einklang mit R. Lehmann (Erziehung und Erzieher 183), Paulsen (Geschichte des gel. Unterrichts II², 398), Dettweiler (Meth. 157) die bisherige häusliche Präparation des Schülers für unnütz und schädlich. Wir haben diesen Standpunkt (wie oben S. 36 unter Spreer) in diesen Jb. seit Anbeginn vertreten. Wer ihn nicht billigen zu können glaubt, lese die überzeugenden Ausführungen Schillings und A. Preufs', *Grammatische Schulung* 12 ff., nach. Schilling gibt genaue Anweisungen, wie die viel nutzbringendere Präparation in der Klasse anzustellen ist. Die häusliche Präparation verführe die Schüler geradezu zu Benutzung unerlaubter Hilfsmittel; die neue Methode bewahrt ihn davor, sie macht den Schüler allmählich selbständig und ein weiterer Vorzug — sie macht, dafs der Lehrer in viel höherem Grade von der Fähigkeit seiner Schüler zur Lösung von Übersetzungsaufgaben unterrichtet ist. Dann bleibt dem Schüler die Hausarbeit: die wenigen in der Schule eingetragenen Vokabeln sich anzueignen uud es dahin zu bringen, dafs er den Abschnitt in der Schule in tadellosem Deutsch wiedergeben kann. Dies in allen Klassen und in allen Sprachen. Der Einwand, diese Methode lasse den Schüler nicht zur Selbständigkeit kommen, wird widerlegt. Erst im letzten Viertel des Schuljahres mag der Schüler zu Hause sich vorbereiten. Diesem Standpunkte gemäfs kennt Schilling auch keine Bedenken gegen die kommentierten Ausgaben der Schriftsteller mit gesondertem Kommentar. Dann bleibt in den oberen Klassen noch die kursorische Lektüre als Mittel, die Selbständigkeit des Schülers zu fördern; sie ist auch erziehlich von grofsem Werte, besonders wenn man leichtere Schriften Cäsars und Ovids liest. Ein ähnliches Mittel ist die Privatlektüre, nur ist sie, wie Schilling sich nicht verhehlt, schwer zu erreichen. — Dem Lehrer erwächst zwar durch diese Präpariermethode in der Klasse gröfsere Mühe, aber diese darf er niemals scheuen, wenn jene dem Schüler gröfseren Gewinn und gröfsere Freude bringt. — Auch Dir. Abeck-Aachen erklärt sich in seinem Bericht (Dir.-Vers. Rheinprovinz, Verh. S. 200) gegen die häusliche Vorbereitung des Schülers, während die in die Klasse verlegte Arbeit nicht nur wichtige erziehliche Vorteile habe, sondern auch aus anderen Gründen vorzuziehen sei.

F. Schriftliche Arbeiten.

Für die Verminderung der Klassenarbeiten tritt mit guten Gründen ein A. Kullmann, *Der Unterrichtsbetrieb auf dem Gymnasium seit Einführung der Lehrpläne von 1892.* — Gomolinsky, *Die kleinen Ausarbeitungen und freien Vorträge*, gibt eine Übersicht über im lateinischen Unterricht gestellte Themata dieser Art von U III bis U I; es waren in jedem Jahre je drei. In U III: Gallien. Bestand und Einteilung der Legion. Das römische Lager. O III: Der Streit der Legaten Cotta und Sabinus. P. Ovidius Naso. Der Palast des Sonnengottes. U II: Der Riese Typhoeus. Gedankengang der 1. katilinarischen Rede. Äneas in

Digitized by Google

der libyschen Wüste. O II: Livius. Die Machtbefugnisse des Senats. Der Kampf bei Pistoria. U I: Der Wechsel in der politischen Anschauung des Horaz. Die religiöse und politische Anschauung des Horaz nach den gelesenen Oden. Die Eheschliefsung bei den Germanen und Römern. Diese Aufgaben sind ein deutliches Spiegelbild des geistigen Lebens und der Bildungsart auf dem Gymnasium, und die Übersicht über die vielseitigen Aufgaben in den übrigen Unterrichtsfächern ist ein Blick in die Werkstatt für den Lehrer. Verf. spricht dann über die freien Aussprachen der Schüler, z. B. im Anschlufs an grammatische Fragen, im Anschlufs an Nepos, z. B. über die Kriegstaten Cimons, sein Verhalten im Frieden, seine Freigebigkeit, die Erziehung des Epaminondas, die verschiedene Beurteilung gewisser Künste bei den Griechen und Römern. Kleine Ausarbeitungen in der Klasse können aber auch als Augenblicksarbeiten ins Diarium geschrieben werden.

G. Realien und Anschauungsmittel.

Die Methodik der Realien wird von Jahr zu Jahr weiter ausgebaut. Besonders ist die Frage lebhaft erörtert worden, in welchem Mafse die Realien beim altsprachlichen Unterricht heranzuziehen sind, und zweitens, in welcher Weise sie mit der Schriftstellerlektüre und im Anschlufs an dieselbe im Unterricht zu behandeln sind. Aber nicht blofs bei uns, noch mehr in Österreich hat man seine Aufmerksamkeit auf die Altertümer gerichtet. Dafs man hier an ihnen nicht achtlos vorübergeht, beweist die Programmabhandlung Karlowitz von Gl. Lazić, *Über die Realerklärung der griechischen und lateinischen Klassiker.* Nach einer Einleitung über den Bildungswert der alten Klassiker, wobei die einzelnen Autoren kurz und treffend charakterisiert werden — Ovid z. B. „der Heine der Römer“ — teilt Verf. einen systematischen Plan von J. Janiczek mit, eine Beantwortung der oben genannten zweiten Frage. Sodann berichtet er über die einschlägige verwertbare Literatur.

Diese Literatur ist auch bei uns neuerdings durch einige schätzenswerte Lehrmittel bereichert worden: durch die Abrisse von J. Hense und R. Schneider. J. Henses *Griechisch-römische Altertumskunde* ist ein unter Mitwirkung des Lehrerkollegiums des Gymnasiums zu Paderborn zustande gekommenes Hilfsbuch von einer erstaunlichen Vielseitigkeit. Schon die blofse Aufzählung des Inhalts würde hier zu viel Raum beanspruchen. Kurz sei darum gesagt, was über die Römer zu finden: Epos, Lyrik, Didaktik, Drama, Geschichtschreibung, Philosophie, Beredsamkeit, Kriegswesen, Staatsleben, Gerichtswesen, Staatsverwaltung, Topographie von Rom, Mythologie, römische Kunst, Ruinenstätte Pompeji, ferner der obergermanisch-rätische Limes, die Kastelle Saalburg und Aliso, Metrologisches. Von den Privat- und Sakral-Altertümern ist dagegen wenig vorhanden — was bei der ausführlichen Beschreibung der Ruinenstätten auffällt. Ebenso fehlen Abbildungen und Karten. Wie bei der Vielheit der Bearbeiter nicht anders zu erwarten war, ist manches, was

nicht recht zusammenstimmt, aber auch verschiedenes Unhaltbare mit untergelaufen. Allein der dargebotene reichliche Stoff ist übersichtlich und gut gegliedert, alles Einzelne leicht aufzufinden. Wenn manches über das Schulbedürfnis hinausgeht, so erklärt sich dies aus dem Charakter des Buches, das auch als häusliches Nachschlagebuch gedacht ist. Seine Vorzüge und Fehler sind übrigens aufser von v. Kobilinski in WfklPh. 1217 sehr ausführlich von J. M. Franke in Gm. 809—820 *Eine griechisch-römische Altertumskunde für unsere Schüler* gewürdigt worden. Wir würden nichts dagegen haben, wenn der stille Wunsch der Bearbeiter, dieses Lehrmittel auch an anderen Anstalten aufser ihrer Paderborner verwertet zu sehen, in Erfüllung ginge. Aber eine 2. Auflage würden wir ihm wünschen, sicheren Glaubens, dafs es aus einer Neubearbeitung wesentlich vervollkommnet, ja vortrefflich hervorgehen würde. — R. Schneiders *Abrifs der römischen Altertumskunde für Gymnasien* ist nun vollendet. Der 2. Teil im Pg. Bautzen Gymn. 1902 behandelt das staatliche Leben, das Kriegswesen und das religiöse Leben der Römer etwas breit und eingehend, so dafs auch diese Arbeit wohl als Nachschlage- und Lesebuch gedacht worden ist.

Aller systematische Unterricht mufs natürlich auf dem Gebiete der Altertümer ausgeschlossen sein, aber u. E. auch in Bezug auf den Kunstunterricht, obgleich manche für die oberen Klassen eine kurze zusammenhängende Belehrung nicht ablehnen möchten. Während z. B. J. Kobylański, *Über Bildung der ästhetischen Gefühle im Gymnasium*, nicht speziell Kunstgeschichte treiben und die einzelnen Lehrgegenstände durch sie in keiner Weise zeitlich verkürzen möchte, sondern zeigt, wie man gelegentlich im Unterricht der klassischen Sprachen die Sache behandeln kann, denkt Fr. Falbrecht, *Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymnasium*, nach einer voraufgegangenen Erörterung allgemeiner Fragen den Unterrichtsgang sich so, dafs der Kunstunterricht in allen Klassen von Sexta an, in den beiden obersten Klassen aber in zusammenhängender Form betrieben wird. Der ihn leitende Lehrer soll die verschiedenen von den anderen Lehrern — dem archäologisch gebildeten Religionslehrer, dem Philologen oder Historiker — gegebenen Anregungen künstlerisch verwerten, vertiefen, ergänzen. Am besten eigne sich dazu der akademisch gebildete Zeichenlehrer — in Österreich gibt es nur solche; der Zeichenlehrer mufs also das Maturitätsexamen bestanden haben. Ein Philolog oder Historiker sei gar nicht befähigt, wirklichen Kunstunterricht zu erteilen. In 10 Stunden nahm Prof. Sommer in Freistadt als Zeichenlehrer in den obersten Gymnasialklassen die hervorragendsten Meisterwerke der griechischen Plastik durch, anknüpfend an Cic. Verr. IV, Demosthenes 3. olynth. Rede § 23—26, Hom. Od. V, 43 ff., Virgils Än. IV, 238, Ilias I, 36 ff. und an die Alexanderzeit. Gerade diese Versuche hätten bewiesen, dafs nur ein Künstler sie ausführen konnte. Aber man brauche nicht so viel zu bieten.

Dem Lehrer, welcher sich eingehender über die alte Kunst unter-

richten will, wird das nun in 2. Auflage verbesserte Buch von L. v. Sybel, *Weltgeschichte der Kunst im Altertum*, willkommen sein. Der erste Teil behandelt den Orient, der zweite die Hellenen, der dritte die Römer in echt historischer Darstellungsweise, doch so, dafs ein wirkliches Weltbild gewonnen wird.

Zum Schlusse sei noch erwähnt, dafs die Direktoren-Versammlung Pommern mit der Frage: *Was kann die höhere Schule tun, um den Kunstsinn bei den Schülern zu entwickeln?* sich eingehend beschäftigt hat. In den gedruckten Verhandlungen sind der Bericht des Dir. Stamm-Anklam S. 57, der Mitbericht des Dir. Roese-Stralsund S. 96, die mündlichen Verhandlungen und angenommenen Leitsätze S. 145 zu finden. Man kam zu dem Schlusse, dafs jeder Unterricht, hauptsächlich aber der Zeichenunterricht und der Geschichtsunterricht, innerhalb der lehrplanmäfsigen Aufgaben und im Anschlufs an diese zu der Entwicklung des Sinnes für bildende Kunst beizutragen habe. Inwieweit der lateinische Unterricht hierbei mitbeteiligt ist, kam nicht zum Ausdruck.

II. Schulgrammatiken.

Die Monopolisierung der Lehrmittel, insbesondere der lateinischen Schulgrammatiken und der ihnen auf den Leib zugeschnittenen Übungsbücher, greift immer weiter um sich. Es ist ja ganz hübsch, wenn man innerhalb einer Provinz das gleiche Schulbuch allerorten vorfindet, das man bei einer Versetzung des Vaters von Rastenburg nach Insterburg mitnehmen kann. Ja, es gibt auch Leute, welche die Uniformierung noch weiter ausgedehnt sehen möchten, so dafs man in Ratzeburg wie in Bückeburg und in Meseritz wie in Kattowitz dieselbe Grammatik im Schultornister hat. Man vergifst leider nur, dafs die unleugbaren äufseren Vorteile durch innere Nachteile mehr als aufgewogen werden.

Ist eine Grammatik einmal weitherrschend geworden, so unterdrückt sie allmählich andere, deren Vorzüge nicht gering sind, aber vielleicht auf anderem Gebiete liegen. Neue Erscheinungen wagen sich gar nicht mehr ans Licht oder sterben bald dahin. Der wissenschaftliche Fortschritt wird gelähmt. Die dominierende Grammatik braucht sich um ihn nicht zu kümmern; sie sitzt fest in ihrem Besitz. Der Verleger freut sich der vielen neuen Auflagen, die rasch auf einander folgen, aber sie dürfen um keinen Preis stark geändert oder verbessert sein; eine vollständige Umarbeitung, so nötig sie oft erscheint, könnte der Tod des Buches sein. Die unbarmherzige Kritik nagt unaufhörlich an dem alten Buche und bröckelt einen Stein des Gebäudes nach dem andern ab — es bleibt beim Alten. Wer möchte noch den Mut haben, ein ganz neues Buch abzufassen; eingeführt wird es ja doch nicht; die Tore der Schule sind ihm durch gesetzliche Barrikaden verschlossen, die Hindernisse des Durch-

dringens fast unüberwindlich. Alles zieht den Schlufs: das populäre, herrschende Buch hat ja schon x Auflagen erlebt, ist an x Anstalten verbreitet — ergo mufs es gut sein, deshalb müssen wir es auch haben, sonst sind wir rückständig. Und so wird nicht wenigen Lehrern der Zwang auferlegt, nach einer Schablone zu unterrichten, während sie bei mehr Bewegungsfreiheit auf Grund ihres besseren Wissens die Kunst walten lassen könnten.

So wird es auch wenig nützen, wenn A. Preufs, *Grammatische Schulung*, S. 35 ff., der Grammatik von Ellendt-Seyffert zahlreiche Mängel und Unvollkommenheiten nachweist und beklagt, dafs sie so wenig Gewicht auf logische und sprachliche Korrektheit lege, trotzdem gerade die Grammatik so wesentlich zu dem hohen Ziele der sprachlich-logischen Schulung den Schüler hinführen soll. Wie viel hat man diesem Lehrbuche schon am Zeuge geflickt — et tamen vivit! Was wird es C. Willing nützen, der seine neuen *Grundzüge einer genetischen Schulgrammatik der lateinischen Sprache* im Kampfe gegen die sogenannte Ostermann-Grammatik von H. J. Müller mit folgenden Worten zu rechtfertigen versucht: „Wenn ich das Wagnis unternehme, den Entwurf zu einer auf den Resultaten der modernen Sprachwissenschaft aufgebauten Schulgrammatik der lateinischen Sprache vorzulegen, so geschieht dies einmal, weil ich mit Th. Mommsen der Meinung bin, dafs „der Sprachunterricht in den humanistischen Gymnasien notwendig dem Stande der Philologie folgen mufs", sodann aber in der mir aus einer 15jährigen Lehrpraxis erwachsenen und fast durch jede Lehrstunde bekräftigten Überzeugung, dafs unsere modernen Schulgrammatiken, speziell die an unserer Anstalt eingeführte und auch sonst weit verbreitete sogenannte Ostermann-Grammatik von H. J. Müller, nicht nur wissenschaftlich rückständig sind, sondern auch den praktischen, durch die Lehrpläne normierten Bedürfnissen des Gymnasialunterrichts nicht genügen". Willing führt dann im Vorwort S. 7 diesen Punkt weiter aus und beklagt, dafs unter diesen Umständen zweifellos der edelste und philosophisch wichtigste Trieb des Schülers, das Kausalitätsbedürfnis, in verhängnisvoller Weise abgestumpft wird. Willing hat nun seiner neuen Arbeit die Form von Lehrproben gegeben, die aus dem Unterricht erwachsen sind; die Schüler finden hier die klaren und einfachen Grundgedanken der genetischen Grammatik mit Hilfe des Lehrers selbst auf. Die Lehrproben, zwölf an Zahl, rollen natürlich nicht die ganze Grammatik auf, sondern entwickeln nur die Hauptsachen der Flexionslehre, der Lehre vom Ablativ und der Satzlehre, allerdings hier und da in einer Darstellung, die über den gewöhnlichen Standpunkt eines Tertianers oder Untersekundaners hinausgeht, der bisher nach Ostermann-Müller unterrichtet worden ist. Überall wird der Schüler zum Nachdenken über die Gründe der sprachlichen Erscheinung angehalten, und so gestaltet sich der Unterricht zu einer Schule der Logik und Psychologie, so wird die grammatische Schulung erarbeitet. Der Mangel an psychologischer Auffassung und sprachgeschichtlicher Entwicklung wird auch an

der neuen Schulgrammatik Bones von F. Cramer in MhS. 135 empfunden, während die sonstige philosophische Grundrichtung des Buches gelobt wird. Im Grunde hat ja jedes Buch und auch jede Grammatik diese oder jene Vorzüge; es kommt nur darauf an, dafs sie von den Mängeln nicht zu sehr verdunkelt werden.

Die Zeit der kurzgefafsten, skelettartigen Grammatiken scheint nun für das Gymnasium wenigstens vorüber. Da die neuen Lehrpläne Wiederholungen des grammatischen Stoffes auch in den oberen Klassen vorsehen und erheischen, da überhaupt der grammatische Unterricht wieder mehr zu Ehren gekommen ist, so sehen sich die Verff. jener abgekürzten Lehrbücher genötigt, durch verschiedene Zutaten sie zu erweitern. Man erinnere sich an das Buch von Waldeck, welches sehr bald eine solche Erweiterung erfuhr. Neuerdings hat auch H. J. Müller seiner *Lateinischen Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns Lateinischen Übungsbüchern* eine erweiterte Ausgabe B folgen lassen, die sofort nach Jahresfrist die 2. Auflage erlebte. Die Ostermannschen Übungsbücher haben in der Ausgabe B keine grammatischen Anhänge, jenen Schulen zuliebe, welche für die Erlernung des grammatischen Stoffes schon von der untersten Klassenstufe an die Schulgrammatik selbst zur Grundlage nehmen. So soll denn diese B-Ausgabe dem Unterricht von Sexta an dienen. Es ist ein umfangreiches Buch von 349 Seiten, davon entfallen etwa 50 Seiten auf grammatische und stilistische Anhänge. In der Ausgabe B ist ferner die Syntax gegen 10 Seiten umfangreicher als in der Ausgabe A. Nach der Versicherung des Verf. hat nun das Buch diejenige Gestalt, die es hoffentlich auf längere Zeit unverändert behalten kann.

Und nun eine neue Erscheinung, die sich in den schweren Kampf ums Dasein hineingewagt hat, der für sie bei der scharfen Konkurrenz eingebürgerter Lehrbücher vielleicht ebenso aussichtslos sich gestalten wird, wie andere treffliche Genossen ihn erfolglos geführt haben. Und doch verdient sie die beste Aufnahme; ihre Daseinsberechtigung ist für jeden Sachverständigen unanfechtbar. Es ist die neue *Lateinische Schulgrammatik* von Martin Schödel. Der Name Schödel ist unseren deutschen Fachmännern nicht unbekannt; schon im Jahre 1892 (s. Jb. VII, 50) konnten wir seine Lateinische Elementargrammatik für die drei unteren Klassen als eine hervorragende Erscheinung begrüfsen. Das neue Werk teilt die wesentlichen Vorzüge des älteren: es vereinigt einfache, scharfbestimmte und übersichtliche Fassung mit Gründlichkeit des Inhalts und Anschaulichkeit der Darstellung. Der Verf. verfügt über ein ausgebreitetes Wissen, sieht die grammatischen Dinge überall in der richtigen sprachgeschichtlichen und sprachwissenschaftlichen Beleuchtung und vermeidet so die Fehler mechanischer Auffassung. Auf Schritt und Tritt merkt der Kundige, dafs Schödel auf die neueren syntaktischen Arbeiten, die den Fortschritten der Wissenschaft folgen, wie auf die Grammatiken von Landgraf, Schmalz, Deecke, H. Ziemer, auf Surbers und Weisweilers Arbeiten zurückgegangen ist, deren Ergebnisse er in einer für den Schüler

faſslichen und sein sprachliches Verständnis fördernden Weise zu verwerten sucht. Ganz wie wir es stets betont haben, wird der eigenartige Geist der lateinischen Sprache zu dem Geiste der deutschen in fruchtbare Wechselbeziehung gesetzt und mancherlei Spracherscheinungen des Deutschen werden zum Vergleich herangezogen. Nirgends soll man u. E. vom Deutschen ausgehen, aber wo nur möglich, auf dasselbe zurückgehen. Das ist hier geschehen. Wir greifen einige Belege für die hier behaupteten Vorzüge dieser Grammatik heraus. Gleich zu Anfang der Syntax § 99 erscheint die Regel über den Ausdruck des deutschen „man“ in der richtigen Gestalt „Das unpersönliche „man“ wird gebraucht zur Übersetzung von“ usw. Die Kasuslehre entspricht allen Anforderungen. So erhält die Regel über den Abl. comp. endlich die richtige Fassung „Der Komparativ steht in diesem Falle nur im Nominativ oder Akkusativ. Für ihn kann quam mit Nom. oder Akk. eintreten. Noch besser wäre die von uns (H. Ziemer, Lateinische Grammatik § 211) ihr gegebene Form: „Dieser Ablativ steht nur da, wo der Komparativ ein Nom. oder Akk. ist“. Auch die Lehre vom Infinitiv und Akkusativ mit dem Inf. befolgt die von der Wissenschaft gegebenen Richtlinien. Ganz im Gegensatz zu seinen meisten Vorgängern vermeidet es der Verf., dem in diesen Jb. oft gegebenen Rate entsprechend, ein so völlig belangloses und ganz äufserliches Ding, wie es der Unterschied zwischen dem Akk. m. d. Inf. als Subjekt oder als Objekt ist, einer Zweiteilung der einzelnen einheitlichen Erscheinung zu Grunde zu legen; jene zu Widersprüchen der gröbsten Art führende Scheidung, die dem Geiste der lateinischen Sprache geradezu ins Gesicht schlägt, lebt in anderen Grammatiken trotz neuester Auflagen noch immer fort. Demgemäfs wird bei Schödel auch das richtige Verhältnis des Nom. c. inf. zum Akk. c. inf. klargestellt, die Lehre vom Partizip ist unserem Winke in Jb. VII, 51 gemäfs verbessert. Dafs auf den ersten Wurf nicht alles vollkommen ist, weifs Verf. selber. So liefse sich im Ausdruck seiner Regeln manches bessern. W. Vollbrecht hat in BhS. 1904, 45 ein ganzes Register solcher Mängel aufgestellt. Wenn aber Vollbrecht es tadelt, dafs in Sätzen wie ignoscere humanum est der Infinitiv von Schödel nicht als Subjekt, sondern als Prädikatergänzung bezeichnet werde, so ist Schödels Auffassung zu rechtfertigen durch die wissenschaftlich unanfechtbare Basis, auf die wir die Lehre vom Infinitiv im Einklang mit Surber stellen, eine Basis, die eben jede Sonderung der Formen als Subjekt oder Objekt ausschliefst. Im Deutschen mag man davon reden, dafs im Satze „verzeihen ist menschlich“ — „verzeihen“ als unpersönliches Subjekt hingestellt wird; dem Griechen und Lateiner lag ein solcher Gedanke sehr fern. Wir meinen, dafs es hier wie in anderen Fällen dem Verf. durchaus gelungen ist, den Organismus der lateinischen Sprache dem Schüler zur Anschauung zu bringen. Wir zählen sein Buch zu den besten dieser Art, deren es nicht viele gibt, eine glückliche Vereinigung von Wissenschaft und Praxis. Damit ist leider freilich noch nicht verbürgt, dafs es sich die Schulen erobern wird;

in diese ziehen viel leichter die mittelmäfsigen Bücher ein, die Schülern das Denken ersparen und Lehrern den Unterricht bequem machen —, möchten aber wenigstens die Gymnasien seiner Heimat, die sächsischen, sich seiner annehmen, damit dem Verdienste seine Krone werde. Sollte es eine 2. Auflage erleben, so würde es sich empfehlen, in dieser die Fufsnoten zu beseitigen. die dort niedergelegten sprachvergleichenden und sonstigen Bemerkungen in die Anmerkungen des Textes aufzunehmen, und vielleicht auch an einen grammatisch-stilistischen Anhang zu denken, den Verf. übrigens in einem besonderen Büchlein unter dem Titel *Grammatisch-stilistischer Abrifs der lateinischen Sprache* herausgegeben hat, so dafs es neben jeder anderen Grammatik benutzt werden kann. Gleich der Grammatik macht dieser Abrifs einen guten Eindruck, ist für die oberen Klassen durchaus brauchbar, aber besonderer Vorzüge, die ihn aus der reichen Zahl guter Genossen herausheben, kann er sich nicht rühmen.

G. Rosenthal, *Lateinische Schulgrammatik*, zur rascheren Einführung für reifere Schüler, für Lateinkurse an Mädchengymnasien usw. haben wir nicht gesehen. Vorgelegen hat uns A. Scheindler, *Kleine lateinische Sprachlehre für Deutsche.* Sie ist gleichfalls zum Selbstunterricht und zum Gebrauch beim Lateinunterricht in Kursen bestimmt. Da diese Kurse immer weitere Verbreitung finden in die Kreise derer hinein, denen es nicht auf den Bänken der Gymnasien gelehrt werden kann, so ist es kein Wunder, dafs entsprechende Lehrmittel ihnen zu Hilfe kommen. Scheindlers Büchlein ist nicht ein blofser Auszug aus seiner gröfseren Schulgrammatik, sondern fafst nach eigenartigem Plane das Wesentliche in gedrängtester Kürze zusammen, die Syntax noch knapper als die Formenlehre. Vorausgesetzt wird nur das grammatikalische Wissen, das bei vollendeter Volks- oder Bürgerschule erwartet werden kann. Eine kurze Einleitung über die Bedeutung des Lateins für unsere Zeit wäre ebenso zweckmäfsig, wie die Bezeichnung der Quantität in positionslangen Silben entbehrlich gewesen. Im übrigen hat den Verf. eine geschickte Hand geleitet.

Eine neue Sammlung von kurzgefafsten Lehrmitteln segelt unter der Flagge *Wie bestehe ich meine Prüfung?* Der 1. Band *Lateinisch* von E. Kaiser soll ein gründliches Repetitorium und Vademecum sämtlicher Regeln der lateinischen Grammatik in übersichtlicher Darstellung sein. Aber dazu ist dieser Auszug doch zu dürftig. Es fehlen zur Kasuslehre unentbehrliche Regeln (z. B. ist nichts über den Abl. comp. gesagt) — und auch sonst ist gegen die Auswahl, die zu mechanische Darstellung, die noch mehr fabrik- als handwerksmäfsige Arbeit manches einzuwenden. So wird die oratio obliqua durch kein einziges Beispiel illustriert. Man mufs daher fragen, welche Prüfung der Schüler mit der Kenntnis des hier gebotenen Stoffes bestehen soll; auch hierüber fehlt Auskunft.

Am Schlusse des Vorworts zu seiner Lateinischen Schulgrammatik sagt und fragt M. Schödel: „Keine geistige Bewegung verläuft in gerader Linie; Hemmungen und Irrungen lenken sie vielfach vom Ziele ab.

Aber unverkennbar ist doch der Fortschritt, den die letzten Jahrzehnte auf dem Gebiete der lateinischen Schulgrammatik gebracht haben; und noch immer tragen rüstige Hände Baustein auf Baustein herbei —: wann wird der Meister erscheinen, der diese Bausteine zum stolzen Bau zusammenfügt?“ — Wir antworten mit voller Zuversicht: nie! Denn die ganze Strömung unserer Zeit, beeinflufst durch das Verhalten der philologischen Lehrer der höheren Anstalten, ist gegen die ausgiebige Verwertung der Lehren der Wissenschaft für den höheren Unterricht, also auch gegen die Hineinziehung der Wissenschaft in die Schulgrammatik. Wenn selbst Männer wie A. Waldeck in Corbach, selber ein wissenschaftlich hochgebildeter Grammatiker, über die Bestrebungen, die Ergebnisse der modernen sprachwissenschaftlichen Forschungen für den Gymnasialunterricht nutzbar zu machen, ein vernichtendes Urteil fällt, wer sollte dann noch wagen, dies zu tun, was wir stets erstrebt haben, wer sollte dann noch hoffen, dafs eine bessere Zeit, eine Änderung des wissenschaftfeindlichen Sinnes anbrechen werde? Waldeck urteilt bei W. Lexis, *Die Reform* S. 141, die vergleichende Sprachforschung hätte dem lateinischen Unterricht das Ziel verschoben. Die Entwicklungsgesetze der Sprachen gehörten nicht in die Schule; von dieser „Verirrung“ sei die Syntax noch nicht ganz zurückgekommen; aber die Sache sei dadurch für den Schüler verwickelter und schwieriger geworden. Aber man sollte wenigstens den oberen Stufen der Anstalten, die doch tatsächlich zur Wissenschaft hinführen, einen Einblick in das Werden und die Entwicklung der Sprecherscheinungen gönnen, meinen wir. Wir verlangen gar nicht mehr Wissenschaft in der Schule, als sie die Grammatiken von M. Schödel oder H. Ziemer bieten. Und das ist doch wahrlich nicht allzuviel.

Die Wissenschaft der lateinischen Grammatik selber hat ja allerdings im letzten Jahrzehnt bedeutende Fortschritte gemacht. Den besten Beweis von dieser glänzenden Entwicklung der Sprachwissenschaft und mit ihr der historischen lateinischen Grammatik ist die seit 1894 herausgekommene *Historische Grammatik der lateinischen Sprache*, ein Werk, dessen Plan auf der Münchener Philologenversammlung 1891 von C. Wagener, Landgraf und Schmalz unter den Auspizien Wölfflins verabredet wurde. Sie bucht gewissenhaft alle irgendwie bedeutsamen und hervorragenden Erscheinungen auf diesem Gebiete, vermerkt den durch sie gewonnenen Fortschritt und gibt so ein Bild dieser Wissenschaft, wie man es sich vollständiger nicht wünschen kann. 1894 kam die Einleitung und Lautlehre, 1895 die Stammbildungslehre von Fr. Stolz heraus. Inzwischen ist nun vom dritten Bande, der Syntax des einfachen Satzes, der erste Teil erschienen mit folgendem Inhalt: J. Golling, *Einleitung in die Geschichte der lateinischen Syntax;* G. Landgraf und J. Golling, *Literatur zur historischen Syntax der einzelnen Schriftsteller;* H. Blase, *Tempora und Modi, Genera verbi* — alles vorzügliche Arbeiten, die einen zuverlässigen Überblick über das bisher Geleistete und die noch vorhandenen Lücken eröffnen. Und was unsere Philologen mit Genugtuung er-

füllen mufs, die Bearbeiter, die hier genannt sind und auch die, welche die noch fehlenden Teile in Arbeit haben, wie Dittmar, C. F. W. Müller, J. Thüssing, A. Weinhold, G. Herbig sind Gymnasialmänner oder waren es. Es ist darum eine Ehrensache für unsere Philologen, das Werk auch dadurch zu fördern, dafs sie es für ihre, bezw. für die Gymnasialbibliotheken anschaffen und es zu ihrem Nutzen studieren. Wir wünschen dem verdienstvollen Unternehmen, das sich so vielverheifsend eingeführt hat, einen baldigen Abschlufs.

III. Lese- und Übungsbücher.

Franz Müller, der beste Kenner und gewissenhafte Beurteiler (in BphW.) der nun hier in Abschnitt III und IV folgenden Schulbücherliteratur, sagt *Zum altsprachlichen Unterricht* in BphW. 316, die neuesten Lehrpläne hätten keinen Stillstand in der Fabrikation herbeigeführt, sondern die Federn hilfsbeflissener Didaktiker und Pädagogen aufs neue in fieberhafte Tätigkeit versetzt. Doch betrifft diese Hochflut, wie wir schon im Jb. XVII, 39 sahen, mehr die oberen Stufen der Anstalten. Dort erkannten wir auch, dafs auch diese Übersetzungsbücher und Übungsbücher, selbst wenn sie nur in die Hände der Lehrer, nicht in die des Schülers zu stetem Gebrauche gelangten, ihr Gutes hätten. Ein idealer Zustand und bei weitem vorzuziehen ist es freilich, wenn der Lehrer im Interesse der sprachlich-logischen Schulung seine Texte selbst entwirft; gerade diese Texte für die Übersetzungen ins Lateinische sind bezeichnend für die Art, wie er seine Aufgabe auffafst.

Für die drei unteren Stufen der Gymnasien und allenfalls für die Klassen bis Untersekunda, in welchen es sich im ganzen doch nur um idiomatische Tatsachen handelt, die eingeübt werden müssen, sind Übungsbücher nötig, und zwar, wie A. Preufs, *Gramm. Schulung* 15 richtig betont, solche, die möglichst bald zusammenhängende lat. Stücke bieten. Preufs berührt a. a. O. die Anforderungen an ein zweckmäfsig eingerichtetes Übungsbuch; es soll bald Synonyma verwenden, die im Lat. verlangten Infinitiv- und Partizipkonstruktionen müssen im Deutschen nicht immer durch den Exponenten einer Konjunktion, sondern durch möglichst oft wechselnde Form angezeigt werden; aus der Form soll der Schüler doch den Gedankeninhalt erkennen. Die Ostermann-Müllerschen Übungsbücher verurteilt Preufs wegen ihres absolut undeutschen Sprachstoffes, wofür er Beispiele anführt, auf Dir. Stuhrmann verweisend, der die Texte der Übersetzungen ins Lat. „die wahren Brutstätten einer unnatürlichen und undeutschen Ausdrucksweise“ nennt, die den Gegnern der klassischen Bildung die schärfsten Waffen in die Hand gegeben habe. Freilich, Bücher, in denen solch' Schul-Übersetzungsdeutsch sich eingenistet hat, das die Muttersprache verdirbt, das Sprachgefühl beleidigt und sich auch in die

Aufsätze fortwuchernd einschleicht, dürfen auf keinen Fall, und seien sie methodisch noch so empfehlenswert, gebraucht werden. Lieber verzichte man ganz auf die Bequemlichkeit, wenigstens mit dem Eintritt der Schriftstellerlektüre, wie es Cauer, *Die Kunst des Übers.* 7 anrät. Aber das kostet dem Lehrer wieder Mühe und Arbeit, woran er so schon Überfluſs hat, und auch darum wird man jener Unterstützung nicht gern entraten wollen.

Für VI bis IV. Für die unteren Klassen ist im Berichtsjahre fast gar nichts Neues geschaffen worden; es lag auch kein Bedürfnis dazu vor. Es sind meistens neue Auflagen älterer Bücher nötig geworden, über welche wir kurz sein können. Dagegen hat das Bedürfnis der sich mehrenden Reformanstalten einige Neuheiten für den Anfangsunterricht ins Leben gerufen.

Das Lat. Lesebuch für die Sexta von Hermann Perthes hat seit 1891 eine Weile geruht, ehe es sich erneuerte. Damals hatte Gillhausen die 5. Auflage wesentlich geändert. Wir hatten damals im Jb. VII, 58 im Interesse der Perthesschen Methode gewünscht, daſs die Einzelsätze mit oft entlegenem Vokabelschatze nicht so überwiegend aufträten, und gefürchtet, der Besitzstand des Buches könne sonst Schaden leiden. Diese Furcht war nicht grundlos, wie das lange Ausbleiben der neuen Auflage nun bewiesen hat. Der neue Herausgeber H. Jungblut ist unseren Wünschen nachgekommen. Der kleine Schüler wird nun bald durch zusammenhängende Stücke erfreut; die Einzelsätze sind besser geworden, dazu ein Zuwachs von 37 neuen deutschen Übungsabschnitten. In dem dazu gehörigen *Vokabularium* wurde der Trennungsstrich, der die Vokabeln in zwei Gruppen schied, beseitigt. Die Verjüngung wird also dem Buche von Vorteil sein.

Die Notwendigkeit der Durchführung der neuen Rechtschreibung, die sich nun geltend gemacht, ist als willkommene Gelegenheit benutzt worden, um hier und da Erleichterungen und Verbesserungen in den bestehenden Übungsbüchern vorzunehmen. Das ist in den *Übungsbüchern* von Fr. Holzweiſsig für VI in 18. und für V in 14. durchgesehener Auflage geschehen. Die Freunde dieses Lehrganges werden das gern wahrnehmen, und die zahlreichen Auflagen beweisen, daſs das Buch gern benutzt wird. — Die für die gleichen Klassen bestimmten beiden Übungsbücher von Kautzmann-Pfaff-Schmidt, das für VI in 4., das für V in 3. Aufl., bringen keine grundstürzenden Änderungen. Auch sie haben ihre eigentümlichen Vorzüge und haben sich immer als sehr brauchbar erwiesen. — Mit besonderer Freude verzeichnen wir das Erscheinen einer neuen Auflage, der 2., von Ludw. Gurlitts *Lateinischer Fibel* für VI, nachdem wir einst im Jb. XII, 52 ff. auf Grund einer ausführlichen Kritik den lebhaften Wunsch ausgesprochen haben, daſs Gurlitts wirklich originales Unternehmen nicht mit der einen Auflage das Zeitliche segnen möchte. Dasselbe dürfte in Folge des Aufsehens, das er seinerzeit erregte, überall bekannt sein. Der neue Gedanke, das klassische Altertum dem

Knaben an der Schwelle des Gymnasiums nicht als toten Begriff, nicht als grammatische Beispielsammlung vorzuführen, sondern als lebendige Anschauung, hat manchen zunächst befremdet, besonders jene Kreise, die eine Gefahr für die auf der untersten Stufe als Grundlage erst recht notwendige formale grammatische Sicherheit fürchteten. Aber die Versuche, die an einzelnen Anstalten mit diesem Buche gemacht worden sind, haben sich bewährt. Man hat gefunden, dafs die Vereinigung von Wort und Bild das altsprachliche Unterrichtsverfahren belebt, dafs ein zusammenhängender Text interessanten Inhalts und sinnliche Anschauung mit strenger sprachlicher Schulung von Anfang an sich wohl vereine — aber andere gegen diese Methode Jb. XII, 54 gerichteten Bedenken sind auch heute noch nicht hinfällig geworden: dieser Lehrgang erfordert wie der Anfangsunterricht in den Reformanstalten tüchtige Lehrer und angestrengt arbeitende Schüler. Sind beide Bedingungen gegeben, dann werden Lehrer und Schüler an dem so gestalteten Unterricht ihre Freude haben; vor allem finden sie hier nicht jene von öder Gedankenleere gähnenden Sätze, die sie unstät in den heterogensten, zerstreuten Gedankenkreisen umherjagen.

In der 2. Auflage von J. Haas und J. Wismeyer, *Lat. Elementarbuch für die 1. Klasse der humanistischen Gymnasien*, findet man, wie bayerische Beurteiler versichern, sorgfältig gesichteten Übungsstoff, einen gediegenen Inhalt mit verständiger Auswahl des Wortschatzes sowie einen zweckmäfsigen Aufbau. Neu ist die Setzung von Accenten. Zu uns ist das Buch nicht gedrungen.

Neu ist eine interessante Arbeit von G. Rau, einem Württemberger, *Lat. Prüfungsaufgaben und Formen für Sexta und Quinta* in zwei Bänden. Rau hat die im Frühjahr und Herbste von den Lateinlehrern verschiedener Anstalten in den Jahren 1893 bis 1902 gegebenen Prüfungsarbeiten gesammelt. Zu den 202 Stücken für VI gesellen sich noch 52 Formenübungen (für Extemporalien); der Quintanerteil umfafst 124 Stücke und 92 Übungen aus dem Berichte der Formenlehre, deren jeder einzelne Abschnitt wiederum aus 25 einzelnen Formen besteht. Es ist kaum anzunehmen, dafs man diese Aufgaben unverändert irgendwo brauchen wird. Aber man hat doch einen Mafsstab, die Leistungen seiner Schüler mit den Anforderungen anderer Anstalten zu vergleichen. Auch mögen die Übungen zu häuslichen Aufgaben benutzt werden, wie dies J. Gebhardt, *Der Sextaner* mit seinen 120 lateinischen Einzelübungen für Haus und Schule beabsichtigt hat.

Noch von zwei Quintanerbüchern liegen neue Auflagen vor: Schmidt-Lierse, *Elementarbuch der lat. Sprache* erschien in 12., Nahrhafts *Lat. Übungsbuch zu Goldbachers Grammatik* in 5. Auflage. Das erstere, eines der besten Elementarbücher, die wir haben, und vielfach im Gebrauch, hat nun die Längezeichen auf den Positionssilben entfernt, eine kurze Phrasensammlung beigegeben, das Vokabular teilweise verändert

Digitized by Google

und einzelne Berichtigungen durch einen senkrechten Strich in Fettdruck am Rande hervorgehoben.

Zum ersten Male erscheint hier auch Hirmers *Lat. Übungsbuch für die zweite Klasse der humanistischen Gymnasien.* Sein Verf. stimmt in seinen Grundsätzen mit Stöcklein (s. Jb. XVI, 31) überein. Man bemerkt überall die Beachtung psychologischer Grund- und Erfahrungssätze in der Anlage und Gestaltung. So schliefst sich der Inhalt der Einzelsätze vielfach an die voraufgegangenen zusammenhängenden Stücke an; diese sind reichlich vertreten, trotz fesselnden Inhalts nicht zu schwer. Die ganze Anlage, die Verteilung der grammatischen Pensa ist wohl überlegt, und es schadet z. B. durchaus nicht, dafs die Pronomina und Verba nicht auf einmal behandelt worden sind. Die Grammatiken von Englmann und Landgraf liegen zu Grunde.

Für die IV ist nichts zu erwähnen als das *Übungsbuch* von Kautzmann-Pfaff-Schmidt in 3. Auflage, welche mancherlei aus dem Gebrauche des Buches im Unterricht angeregte Verbesserungen enthält, ferner das Übungsbuch von K. Brandt-Pforta und die *Chrestomathie* von Golling. Beide Bücher sind neu. Brandts Arbeit gehört zu der neuen Reihe lat. Übungsbücher, welche der Freytagsche Verlag auf Grund der neuen Lehrpläne in Angriff genommen hat. Brandt mutet dem Quartaner nicht wenig zu. In dem an sich lobenswerten Bestreben, ein möglichst korrektes Übersetzungsdeutsch zu liefern, macht er die Aufgaben nicht leicht; dazu übt er neben der Kasuslehre zugleich von Anfang an die Tempus- und Moduslehre mit ein, die wie Aufzug und Einschlag verwebt werden; endlich ist der Stoff nicht blofs dem Nepos, sondern auch dem Justinus, Florus, Valerius Maximus und l'Homonds viri illustres entnommen. Über den Tertianerteil siehe weiter unten das Nötige. — Mit dem Geschick, das Golling in seinen ähnlichen Lehrbüchern schon vielfach bewährt hat, verfafste er für das Bedürfnis der Quarta, der 3. Klasse, ein neues Lesebuch unter dem Titel *Chrestomathie aus Cornelius Nepos und Q. Curtius Rufus.* Die Auswahl aus Nepos enthält nur die sechs von den österreichischen Instruktionen empfohlenen vitae: Milt. Them. Arist. Cim. Epam. Pelop., da Nepos dort, wo die Chrestomathie im Gebrauch ist, sicherlich nur zur ersten Einführung in die Hauptlektüre, die des Curtius, dient. Hier aber ist der Text des Curtius zum ersten Male in einer für den Quartaner angemessenen Bearbeitung geboten unter Beschränkung auf die Hauptpunkte der Geschichte Alexanders d. Gr. Alle Schwierigkeiten beseitigt der angehängte Kommentar. So wird die Einrichtung Beifall finden und das neue Lesebuch mit Recht an die Stelle der in 7. Auflage vergriffenen „Memorabilia“ von Gehlen-Golling treten können.

Über die inzwischen fortgesetzten *Unterrichtsbriefe* von Chr. Roese ist nach den Ausführungen im Jb. XVII, 40 und in diesem Jb. S. 24 nichts weiter zu sagen.

Für den Anfangsunterricht in III (Reformanstalten) erscheinen gleichzeitig mehrere Elementarbücher auf dem Plane. Unter ihnen ist *Ostermanns Lat. Übungsbuch, Ausgabe für Reformschulen* von H. J. Müller und G. Michaelis die hervorstechendste Erscheinung. Man erinnert sich, dafs das bekannte Ostermann-Müllersche Übungsbuch schon im Jahre 1898 für die unteren Klassen der weite Mantel war, aus dem für den Anfangsunterricht in Reformschulen durch Fr. Bahnsch ein engerer Rock zurecht geschnitten und gearbeitet wurde. Der Stoff wurde also in usum delphinorum recentioris aevi umgeformt. Aber wir sahen auch Jb. XIII, 48, dafs der Versuch insbesondere wegen des abstrakten Inhalts und wegen des von der Lektüre Cäsars, auf die er doch vorbereiten soll, entlegenen Wortschatzes mifsglückt war. Und in der Tat hat das Bahnschsche Buch, wie wir es voraussahen, keinen Erfolg gehabt. Ein besseres Los dürfte der neuen in der Hauptsache wohl G. Michaelis verdankten Bearbeitung beschieden sein. Der alte Stoff ist kaum wieder zu erkennen, es ist fast alles neu geworden. Um so mehr mufs man sich wundern, was da der Name Ostermann noch auf dem Titel soll, der schon bei den Bearbeitungen Müllers keinen rechten Zweck mehr hatte; stände der alte Ostermann aus dem Grabe auf, er würde dies untergeschobene Kind schwerlich als das seine erkennen. Es ist, als ob von dem Namen Ostermann alles Heil abhinge und als ob der Name eine besondere Zugkraft besäfse. Und doch sind die alten Ostermannschen Bücher ganz unverdient zu Ehren und Ausbreitung gekommen; ihr Lehrgebäude glich einer nach ziemlich geistloser Schablone entworfenen, aber sonst bequemen Mietskaserne.

Die Aufgabe, mit Hilfe des neuen Buches die Schüler in einem Jahre auf die Cäsarlektüre vorzubereiten, ist ja keine leichte. Alles kommt auf den geschickten Lehrer an; in zweiter Linie ist das Gelingen von der Fassungskraft, dem Gedächtnis und dem Fleifse der Schüler abhängig. Die Verf. haben sich darum auf das Wichtige und Unerläfsliche beschränkt, das Ganze scharf und übersichtlich gegliedert, die allmähliche Einführung in die einfachsten syntaktischen Erscheinungen gleich mit der Formenlehre verbunden, den Einzelsätzen dabei möglichst lehrreichen und interessanten Inhalt gegeben, ohne Trivialitäten ganz zu vermeiden; Land und Volk der Römer und Griechen lieferten aufser Anekdoten den Stoff. Den geschichtlichen Sätzen sind die Jahreszahlen beigefügt; auch Sentenzen, Sprichwörter und poetische Zugaben fehlen nicht. Viele Sätze stammen aus Cäsar, Livius oder Cicero. Man kann also sagen, dafs der Wortschatz möglichst auf die kommende Lektüre vorbereitet. Methodische Anweisungen für den Gebrauch des Buches werden im Vorwort gegeben nach den Erfahrungen in Frankfurt a. M., und das ist sehr dankenswert. Die guten Anweisungen würden sich auch in einer Sexta bewähren. Mit Recht werden lateinische Sprechübungen empfohlen. Nach dem Muster L. Gurlitts haben die Verf. kein Bedenken getragen, in den Text auch bildnerischen Schmuck und Karten einzufügen; auch an diese Bilder kann

Digitized by Google

die lateinische Sprechübung angeknüpft werden, wie eine lehrreiche Probe zeigt. Sehr praktisch angelegt ist die Wortkunde u. a. auch darin, dafs die syntaktische Ausbeute der Stücke am Schlusse jedes Paragraphen in Phrasen und Beispielen zusammengestellt worden ist. Entsprechende französische Worte sind den Vokabeln passend beigegeben. Auch die Müllersche Elementargrammatik finden die Schüler in dem Buche am Schlusse nebst einigen Sprichwörtern. So haben die Verf. wirklich alles getan, was sich tun liefs, um diesem Anfangsunterricht reiferer Schüler Erfolg zu sichern. Aber, wie sie selbst gestehen, ihre Methode setzt Fertigkeit, Frische und Erfindungskraft des Lehrers voraus. Und noch ein anderes Geständnis ist bemerkenswert (Vorw. S. 3), dafs nämlich trotz alles vorbereitenden grammatischen Unterrichts im Deutschen die Reformschüler in der Erkenntnis des Objekts durch das Französische verwöhnt und sorglos geworden seien. Hier wirkt also der lat. Unterricht erziehlicher auf die grammatische Schulung als der französische, also doch ein Vorzug, der von mancher Seite bestritten wird.

Das ganze Werk hat einen bedeutenden Umfang, aber wir finden nicht, dafs es zu viel enthält; nur der weite, vorzügliche Druck ist schuld daran. Man wird mit Freuden nach diesem tadellosen Lehrbuch greifen, das sich mit anderen in jeder Beziehung messen kann; ja, wir glauben, die Wulffschen Bücher werden ihm gegenüber fortan einen schweren Stand und Mühe haben, sich zu behaupten, zumal ein zugehöriges Übungsbuch zum Übersetzen ins Lateinische, Stück für Stück das vorliegende Buch begleitend, bereits im Werke ist.

Zwei weitere Bücher bieten den Reformschulen ihre Dienste an: das *Lat. Elementarbuch* (Übungsbuch, Lesebuch, Hilfsheft) *für Reformschulen* von H. Lattmann und das *Lehrbuch der lat. Sprache für vorgerücktere Schüler* (sowie zum Selbstunterricht) von F. Schmidt. Vergleiche zwischen Müller-Michaelis und Lattmann liegen nahe: wie dort die früheren Müllerschen Übungsbücher, so sind hier die Elementarbücher seines berühmten Vaters von Lattmann umgearbeitet worden. S. 1—92 enthalten den grammatischen Lehrstoff mit lat. und deutschen Übungsstücken, dann folgt das Lesebuch (67 Seiten) und das Wörterbuch nebst vier Karten. Vorausgesetzt wird die kurzgefafste lat. Grammatik von Lattmann-Müller Ausgabe B[7]. Auch hier werden die den lateinischen verwandten französischen Worte hinzugefügt, aber nicht so regelmäfsig, wie bei Müller-Michaelis. Die Induktion, immer ein Vorzug der Lattmannschen Bücher, wird möglichst gefördert. Nun, was für Sexta nicht pafste, was gut, aber zu schwer war, wird hier angebracht sein; so denkt H. Lattmann. Überhaupt sind die Grundsätze der psychologischen Didaktik von ihm noch mehr gewahrt worden als in anderen gleichartigen Lehrbüchern. Der lat. Lesestoff, bestehend aus Fabeln und Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte bereitet im Wortschatze zwar ebensowenig, wie bei Müller-Michaelis, unmittelbar und ausschliefslich auf die Cäsarlektüre vor, wie es einst Höpken versuchte, aber er gibt doch eine gute Vorschule für die

Digitized by Google

zusammenhängende Lektüre ab. Das gesondert erschienene *Hilfsheft* bildet dazu den Kommentar; den stilistischen Ertrag fafst es in 29 Regeln zusammen, auf welche suo loco verwiesen wird. Im allgemeinen macht also auch das Lattmannsche Buch keinen üblen Eindruck, nur die Einzelsätze sind zu einem grofsen Teile für einen Tertianer zu einfach, ja trivial; bei alledem bleibt es, trotzdem es mehr aus der Theorie heraus geschaffen ist und die abgeklärte Erfahrung, die aus dem Müller-Michaelisschen Buche spricht, ihm nicht zu gute kam, eine achtungswerte und brauchbare Leistung.

Weniger kann man dies von dem Lehrbuche F. Schmidts behaupten, wenn die Brauchbarkeit für den Anfangsunterricht in Reformanstalten in Frage kommt, wohl aber mag es einen guten Wegweiser für den abgeben, der aufserhalb der Schule in späteren Jahren Latein lernen will. Auf solche Autodidakten ist der ganze vielseitige Inhalt zugeschnitten, aber Verf. denkt an sie erst in zweiter Linie, an erster Stelle an den Schulgebrauch. Die Formenlehre wird an leichten Übungsstücken mit Einzelsätzen aus gleichem Gedankenkreise eingeübt und dann in aller Kürze zusammengefafst; darauf folgen Sentenzen, Sprichwörter, selbst einige alte Hymnen, Citate, Inschriften, Formeln, kleine lat. Lesestücke über römische Könige, Hannibal, endlich einige Kapitel aus Cäsars gall. Krieg I, 1—12, die letzteren nur mit Kommentar versehen, während früheren Lesestoffen auch die Verdeutschung mitgegeben wird. F. Schmidt dachte wohl: Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen; und jeder geht zufrieden aus dem Haus. Aus dieser lanx satura mag man wohl eine Kenntnis des Lateinischen gewinnen, die für den Hausgebrauch eines zeitunglesenden Bürgers ausreicht, vielleicht auch darüber hinausgeht, aber schon des buntscheckigen Wortschatzes wegen, mit dem das Buch operiert, kann es keine methodische Vorschule für die Cäsarlektüre sein: einmal ist für diesen Zweck sehr vieles überflüssig, andererseits reicht die Formenbelehrung nicht aus, auch wird der Ertrag aus der Induktion nicht vollständig gesammelt oder zu sehr zerstreut, und ähnlich unzulänglich ist die syntaktische Seite; endlich fehlt ein vollständiges Vokabular am Schlusse, ohne welches schlechterdings nicht auszukommen ist. Bei dem geringen Umfange des Buches war solche Zugabe nicht lästig. Kurz, von dem Bedürfnis des Lateinunterrichts an Reformschulen, wenn anders dieser den humanistischen Studien keinen Abbruch tun und mit dem der alten Gymnasien rivalisieren will, hat Verf. sich kein rechtes Bild gemacht. Wie sollte das auch möglich sein bei einem Manne, der in *Zurück zur Natur!* PA. (1901) 114 die hochnotpeinliche Grammatik, die man noch immer für Logik halte, als eine Phylloxera vastatrix unserer höheren Schulen ansieht, der fremde Sprachen überhaupt erst auf vorgerückteren Stufen im 15. oder 16. Lebensjahre und dazu noch fakultativ in zwei Wochenstunden betrieben wissen möchte, dabei die Übersetzungen aus dem Deutschen und Extemporalien grundsätzlich ablehnt!

Das lateinische Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler,

nach Perthes' lat. Lesebüchern bearbeitet, und die dazu gehörige *Wortkunde* von J. Wulff hat eine vierte, die angeschlossenen *Aufgaben zum Übersetzen ins Lat.* (U III) haben eine dritte Auflage erfahren. Über die Anlage des Lesebuchs berichtet Jb. X, 69 XIII, 46. Jetzt ist nicht viel geändert worden. Die es benutzenden Anstalten schätzen das Buch sehr. Das Übungsbuch ist ausführlich in Jb. XIII, 49 geschildert worden. Es erlebte rasch sich folgende Auflagen: die dritte ist ganz dem Lesebuch angepafst: in beiden wurde die propädeutische Einführung in den Gebrauch des lat. Infinitivs zweckmäfsiger gestaltet, und zwar soviel wir sehen, in gröfserer Annäherung an die von uns, auch in unserer Lat. Schulgrammatik vertretenen Anschauungen; wenigstens spricht sich die Vorrede in diesem Sinne aus. *Den zweiten Teil dieses Übungsbuches* für die O III (bezw. O III und U II der Realgymn.) hat Wulff gemeinschaftlich mit E. Bruhn verfafst. Dieser neue Teil will zunächst die Satzteile nach Reinhardts Syntax in leidlichen Einzelsätzen einüben. Der zusammenhängende Stoff (von S. 82 an) ist nach den Aufgaben von Haacke-Köpke mit unleugbarem Geschick und mit sorgsamster methodischer Anpassung an das Bedürfnis der Reformklasse geformt; man wird dies aus den Erzählungen nach Nepos und Cäsar und den zugehörigen Ergänzungen mit Hilfe des Wortschatzes dieser Schriftsteller ersehen, die für Abwechselung und lehrreiche Zusammenfassung des in der Lektüre Gelernten sorgen. Dafs auch die stilistische Übung nebenbei nicht vernachlässigt wird, lehren z. B. die Stücke 10—12. Einhilfen und Fufsnoten sind sparsam verwendet, und doch haben die Bearbeiter es so eingerichtet, dafs ein besonderes Vokabular am Schlusse nicht benötigt wurde. Fraglich erscheint uns nur das eine, ob die Reformtertien bei ihrem intensiven Grammatik- und Lektürebetrieb noch über so viel Zeit verfügen, wie sie die gründliche Durcharbeitung auch nur der Hälfte jenes Stoffes erfordert.

Die beiden Tertien unserer humanistischen Gymnasien bedenken einzelne Neuheiten, unter denen K. Brandts *Übungsbuch,* die Fortsetzung zu dem Teile für IV (s. oben S. 60), an erster Stelle genannt werden mag. Sämtliche Stücke, 219 an Zahl, von denen die meisten über den Raum einer Stundenarbeit hinausgehen, bewegen sich im Wort- und Phrasenschatze Cäsars, ohne immer inhaltlich angelehnt zu sein. In dem Abschnitte für U III versucht Verf., dem Flavius Vegetius folgend, für das, was bei Cäsar auf der Kriegsbühne vorgeht, Aufmerksamkeit zu erwecken und eine Brücke hinüberzuschlagen „von dem soldatisch-vaterländischen Sinne des deutschen Knaben zu den grofsen Kriegsereignissen des Altertums". In dem Abschnitte für O III bildet Cäsar den Mittelpunkt, von dessen Leben und Kriegen erzählt wird, während im ersten Teile die Kriegskunst der Römer das Thema abgab und von ihrem Heere und ihrer Flotte geredet ward. Zum Schlusse kommen noch passend Ovids Leben und Werke zur Betrachtung. So erhält der Schüler eine vertiefende Ergänzung seiner Klassenlektüre. An diesem Stoffe wird nun der Reihe nach die ganze Syntax in zweckmäfsiger Verteilung eingeübt. Sachliche

und formale Belehrung reicht sich so die Hand. Offenbar hat sich der Verf. seine Aufgabe nicht leicht gemacht; der Ruhm originaler Arbeit bleibt ihm, und nach dem ersten Eindruck scheint es auch so, als ob von dem Tertianer nicht zu viel verlangt wird. Er wird durch den Vordruck lateinischer Musterbeispiele, durch einzelne Übersetzungswinke in Klammern und ein ausreichendes Wörter- und Phrasenverzeichnis zu jedem Stücke am Schlusse des Buches unterstützt. Und es ist kein Fehler des Buches, dafs die Fülle seines Stoffes in zwei Jahren kaum bewältigt werden kann. In dieser Arbeit Brandts steckt eine ganz beträchtliche Summe von aufopfernder Mühe und gewissenhaftester Sorgfalt; sie verdient alle Anerkennung.

Kürzer gehalten sind die 204 Stücke im Tertianerteile des Übungsbuches von Kautzmann-Pfaff-Schmidt, über dessen neue 2. Auflage nur zu sagen ist, dafs sie die bisher meist gerühmte Gesamtanlage behalten hat, während einzelne Schwierigkeiten und Häufungen von Schwierigkeiten abgestellt werden. Neu ist die Beigabe einer Karte von Gallien. Auch heute noch erscheinen uns die eingestreuten Einzelsätze mannigfachsten Inhalts, die neben zusammenhängenden Stücken, nach Cäsars gallischem Kriege geformt, vorkommen, kein Vorzug des Buches. Brandt hat mit vieler Sorgfalt so buntscheckigen Inhalt einzelner Sätze dadurch vermieden, dafs er sie aus einem einheitlichen Gedankenkreise schöpfte; diese Arbeit haben die Verf. gescheut oder für überflüssig gehalten. — *Tertianer Julius, Übungsstücke zur Repetition der lat. Kasuslehre* von O. Dähnhardt — so betitelt sich ein neues Heft zum Privatstudium für Schüler. Es will den leidigen, nur zu sehr eingerissenen Privatunterricht, der im letzten Quartale des Schuljahres den Schülern als der letzte Rettungsanker erscheint, überflüssig machen. Zu diesem Zwecke hat Verf. neue längere Colloquia modernen Inhalts geformt und den lateinischen Schlüssel zur Selbstkorrektur der Übersetzung beigegeben. Die Sprache der Schülergespräche ist nicht ohne Humor, zwar kein klassisches Deutsch, was niemand hier erwartet, aber hin und wider doch ziemlich schwierig, so dafs der Faulpelz Julius, wenn er dieses Übungsheft als Schwimmgürtel nimmt, um sich durch die unruhige See der Extemporalien an das Gestade der nächsten Klasse hinüberzuretten, eine heilsame Kraftanstrengung braucht. Nach des Verf. Versicherung sind diese Stoffe von ihm im Unterricht bereits erprobt worden. Nun, schaden kann es niemand, wenn er sich daheim hinsetzt, um diese launigen Gespräche mit interessantem Stoff aus dem Schülerleben zu übersetzen. Aber noch besser täte er, wenn es ihm ums Wiederholen zu tun ist, Fr. Fügners *Cäsarsätze zur Einübung der lat. Syntax* sich vorzunehmen. Über sie ist in diesem Jb. S. 42 bereits das Nötige gesagt worden. — Ebenso spricht Jb. XVII, 52 über B. Ottos *Tirocinium Cäsarianum*, das inzwischen von zwei Seiten eine weniger günstige Beurteilung erfahren hat: P. Menge fürchtet, die verwässerte Darstellung dürfte den Reiz der Cäsarlektüre beeinträchtigen, S. Herzog sieht darin „Kleinkinderfutter".

Für II und I. Als Verfasser von Übungsbüchern für die oberen Klassen begegnen meist bekannte Namen: H. J. Müller, R. Jonas, A. Führer, R. Luckow, Pirig, Nägelsbach-Iw. Müller, Teuffel-John. Die oberen Klassen haben nun nachgerade unter einer solchen Fülle von Stilübungen die Auswahl, dafs jeder Geschmack und jedes Bedürfnis seine Rechnung findet. Man möchte rufen: Claudite iam rivos atros: sat prata biberunt! Am fruchtbarsten und schier unerschöpflich ist die Produktionskraft H. J. Müllers. Dieser verdiente Schulmann, der als Domänenpächter des Livius, so zu sagen, schon reichliche Lorbeeren gepflückt und Ostermanns Übungsbücher dem Staube verdienter Vergessenheit entrissen hat, sie wie einen Phönix aus der Asche neu erstehen liefs, dafs sie nun verjüngt wie die Natur an einem Maimorgen erscheinen — hat in Fortsetzung dieses Werkes bereits 22 Ergänzungshefte mit Übungsstoff für die oberen Klassen verfafst und so den gymnasialen Stilübungen und ihren Leitern einen grofsen Dienst erwiesen. Cäsars Bürgerkrieg, Ciceros Reden, Livius, Sallusts Cat., Tacitus' Germ. und Agricola sind bereits ausgeschlachtet und eingemacht worden — sit venia verbo, es soll hierin keine Geringschätzung liegen —; nun, im 22. Ergänzungshefte ist Curtius Rufus an die Reihe gekommen und mit demselben Geschick und derselben Kunstfertigkeit, welche die früheren Arbeiten auszeichnete und ihnen ihren Wert verlieh, zu 40 Übungsstücken von ungleicher Länge verarbeitet worden. Nach zwei einleitenden Stücken sind folgende Partien gewählt III 1, 11 ff; III 5, 1—16; III 6, 14—20; 7, 1—10; III 11, 1—12; IV 7, 9 bis 8, 6; IV 9, 9—25; 10, 1—15; IV 15 und 16; V 1, 17—45; V 3, 17 ff. und 4, 14 ff.; V 4, 18 ff.; V 7 init.; V 13; VI3init.; V 9, 8 ff.; VI 10 init.; VI 11, 8 ff.; VII 2 11 ff.; VII 9, 2 ff.; VIII 1, 2 bis 2, 12; VIII 5, 5 ff.; VIII 14, 9 ff.; IX 2 init.; IX 3 init.; IX 5 init.; IX 9 init.; IX 10, 4 ff.; X 5 init. und 27—36. Eine derartige Arbeit im Anschlufs an Curtius lag unseres Wissens bisher nicht vor; sie wird daher manchem willkommen sein. — Neu ist ferner H. J. Müllers *Lat. Übungsbuch, IV. Teil, 2. Abteilung für U II.* Hier ist der neue Stoff zur Wiederholung der Syntax aus dem Übungsbuch für III herausgeschält; im ganzen sind es 38 Stücke, darunter auch solche mit Einzelsätzen, dann folgen Vorlagen nach Müllers Ergänzungsheften No. 13. 9. 10. 11. 21 (Cäsars Bürgerkrieg, Ciceros Rosciana, Pompeiana, Catilinarien, Liv. Buch I und II). Zum Schlufs 20 S. Phraseologie, früher und zuletzt Gelerntes zusammenfassend.

In der Freytagschen Sammlung bildet R. Jonas' *Übungsbuch zum Übersetzen für U II* die natürliche Fortsetzung zu den K. Brandtschen Büchern. In einem nicht blofs erträglichen, sondern verhältnismäfsig guten Deutsch wird der Ertrag der Lektüre nach der sachlichen wie nach der formalen Seite zu Übungen verwertet, welche gleichzeitig das grammatische Pensum — Wiederholung der Kasus-, Tempus- und Moduslehre, Abschlufs der Verbalsyntax in ihren Hauptregeln — systematisch zur Einübung bringen. Das geschieht zunächst in 24 Wiederholungs-

Digitized by Google

stücken, in welchen das Leben Ciceros und seine Reden behandelt und einiges über das Lebenswerk des Livius, über Ovid und Virgil mitgeteilt wird. Dann folgen 124 Stücke über Ciceros Rosciana, Pompeiana, Catilinarien und Liv. B. I und II in der Art, dafs jedesmal mehrere Paragraphen zu Abschnitten mittleren Umfangs zusammengefafst werden. Alle diese Texte zeugen von in langer Unterrichtserfahrung erworbenem Geschick und einer richtigen Schätzung der Schülerkraft. Sie bilden nicht ein fortwährendes Hindernisrennen, wo dem ahnungslosen Übersetzer auf Schritt und Tritt Schwierigkeiten, Fufsangeln und Fallstricke gelegt sind. Jonas ebnet dem Schüler die Dornenbahn, ohne zahlreiche Übersetzungshilfen einzustreuen, und gerade hierin zeigt sich die sorgfältige Abwägung der Leistungsfähigkeit des Schülers und die Feinheit der Arbeit des Verf. Alle Stücke entsprechen den Anforderungen der Lehrpläne, denn sie stellen bei aller Einfachheit an die Denktätigkeit der Schüler solche Ansprüche, dafs ihre Übertragung als selbständige Leistung gerechnet werden mufs. Nur das Stück 13 über die Konzessivsätze hat infolge der Monotonie der Satzanfänge nicht unseren Beifall. Der aus den Vorlagen nicht entnehmbare Wortschatz findet mit einigen wichtigeren Synonymen seinen Platz am Ende des Buches, dem man wünschen mufs, dafs es recht bald zu mündlichem und schriftlichem Gebrauch in die Untersekunda einziehe, aber auch für die O II bietet es bei der Fülle seines Inhalts noch geeigneten Stoff.

Auch A. Führer, *Übungsstoff zum Übersetzen im Anschlufs an Ciceros Reden* (Rosciana, Pompeiana, pro Archia) bildet wie das Buch von Jonas gleichsam einen Kommentar zu den gelesenen Schriften, zumal es noch den Inhalt übersichtlich mit Überschriften gliedert und die Vorlagen erläutert und ergänzt. Der erprobte Bearbeiter hat gleichfalls darauf gehalten, dafs der Schüler an selbständiges Denken gewöhnt wird. Im übrigen ist die methodische Einrichtung nach Form und Inhalt wie in Hinsicht auf das grammatische Pensum, um dessen Einübung es sich handelt, ähnlich wie bei Jonas, d. h. gefällig und zweckmäfsig, nur ist der Übungsstoff nicht halb so umfangreich. — R. Luckow bietet in der Pg.-Abhandlung Stolp *Vorlagen zum Übersetzen für obere Klassen*, und zwar 16 Stücke gewöhnlichen Umfangs zu Livius B. XXX, 19 zu Cic. de Senectute, 13 zu Tac. Ann. B. I, alle den lehrplanmäfsigen Anforderungen entsprechend in richtigem und klarem Deutsch mit dem Zwecke möglichster Ausnutzung des Gelesenen nach Inhalt und Form, unausgesetzter Wiederholung der grammatischen Regeln, gelegentlicher Einübung der hauptsächlichsten Eigentümlichkeiten des lat. Stils. Auch Luckows Arbeit ist dankenswert und brauchbar; da sie dem Lateinlehrer aus der Bibliothek seiner Anstalt leicht zugänglich ist, wird sie wohl eifrig benutzt werden.

Es bleiben noch einige Bearbeitungen früherer Auflagen zu erwähnen. J. Pirig hat sein für I bestimmtes Buch von 1899 (Jb. XIV, 42) nun zu einem *Übungsbuch für die oberen Klassen* nebst grammatisch-stilistischem

Digitized by Google

Anhang umgearbeitet. — Von C. F. v. Nägelsbachs *Übungen des lat. Stils* hatte Iwan Müller vor drei Jahren das 3. Heft in 8. Auflage neu bearbeitet (s. Jb. XVI, 56). Nun hat er auf einen Wunsch hin das 2. Heft in gleicher Weise vermehrt und verbessert und in 7. Auflage erscheinen lassen. Den altehrwürdigen, durch 70 Jahre geheiligten Charakter des Buches wollte er nicht antasten; aber im einzelnen ist manches gebessert und modernisiert und namentlich der Umfang der Anmerkungen vermehrt worden im Interesse der Schulamtskandidaten, die das Buch gebrauchen. Über den von Nerrlich ZG. 1901, 494 und H. Ziemer in Jb. XV betonten Gegensatz, in welchem die Nägelsbachschen Stilübungen zu den heutigen Übersetzungsbüchern „im Anschluſs an =“ stehen, will Iwan Müller sich nächstens weiter aussprechen (Vorwort S. V). Wir sind auch heute noch der Meinung, daſs das Bedürfnis selbst „reiferer Gymnasialschüler“, für welche diese Stilübungen auch dienen sollen, mit dem von Lehramtskandidaten und Studierenden nicht gut in Einklang zu bringen ist; jene bedürfen eines systematischen Stufenganges im Anschluſs an Lektüre und Grammatik, wenn sie nicht ins Uferlose steuern sollen. Wir scheuen uns nicht das Paradoxon auszusprechen, diese modernen Stoffe aus modernen Autoren, wie sie Nägelsbach-Müller, der weiter unten folgende Teuffel und sein Landsmann, der Schwabe H. Ludwig oder der geniale Planck bieten, diese modernen Stoffe sind für unsere moderne Zeit unmodern, und das wird durch die veränderte Stellung und Wertung des Lateins in heutiger Zeit bedingt. Ein späterer Philolog mag sich an Übungsstücken üben, wie sie Nägelsbach-Müller vorlegt, Stoffen aus geschichtlichen Werken neuerer Zeit oder Jakobis Briefwechsel, oder an allermodernsten Sachen, wie sie sich bei Teuffel-John, *Lat. Stilübungen* finden, z. B. Macaulay, Byron, Uhland (nach Treitschke), Böckh (Deutsches Museum), Akut und chronisch (Lotze, Med. Psychologie) — ein Primaner kann solches Kraftfutter nur bewältigen, wenn man ihm zu jeder Zeile den Mostrich einer erklärenden Anmerkung reicht; das geschieht bei Nägelsbach-Müller. Hat aber eine Übersetzung, wo man dem Schüler alle Augenblicke ins Wort fällt, dem Gehenden bei jedem Tritte unter die Arme greift, für ihn noch den Wert einer selbständigen Leistung, eigener Geistesbetätigung?

So ist auch von vornherein die Bearbeitung der *Lat. Stilübungen* W. Teuffels (aus seinem Nachlasse herausgegeben von S. Teuffel 1887) in 2. Aufl. von C. John nur für Lehrer und Studierende bestimmt worden. Es sind 80 Stücke mäſsigen, oft nur geringen Umfangs aus modernen Autoren jeder Richtung mit rechtsseitiger lat. Übersetzung, welche beweist, daſs für Teuffel jede Schwierigkeit ein leichtes Spiel war; selbst die Aufgabe, eine durch falsche Weichenstellung herbeigeführte Zugentgleisung in korrektem Latein auszudrücken, hätte er spielend gelöst. Die scharfe Fassung und Ausschöpfung des Gedankens, die unzweideutige Wiedergabe ohne ängstliche Beobachtung des ciceronischen Sprachgebrauchs, das ist die Kunst dieses Meisters, und dieses groſse Vorbild suchte John

Digitized by Google

noch für unsere Zeit zu retten und nutzbar zu machen. Mit welcher Liebe zur Sache und Sorgsamkeit er vorging, beweisen die Anmerkungen zum lateinischen Texte.

Zu Hammelrath-Stephans *Übungstücken für II und I im Anschluſs an die Lektüre* (Jb. XVII, 46) erschien das IV. Heft, das *Wörterverzeichnis* enthaltend. Dasselbe ist praktisch und im ganzen zu billigen, nur ersieht man aus ihm, wie oft die Stoffe zum Übersetzen dazu nötigen, vom klassischen Sprachgebrauch abzuweichen.

Bayerische Absolutorialaufgaben — noch immer lebt dieses Wortungeheuer, ein monstrum horribile, ingens fort — finden sich in ZbG. 1902, 696, 698, 706.

Ein etwas buntscheckiges Buch ist R. Schnee, *Hilfsbüchlein für den lateinischen Unterricht. I. Teil: Phrasensammlung.* Die im gesamten lat. Unterricht auf allen Stufen begegnenden Phrasen und nicht bloſs sie, sondern auch andere rein grammatische Ausdrücke wie mea causa, eius est, ex itinere, in oppido Arpino, sollen hier als eine Art eisernen Bestandes festgestellt und auf die einzelnen Klassen verteilt werden. Er entnimmt sie den verbreitetsten Übungsbüchern, der Grammatik und der Lektüre bis zu Tacitus und Ciceros philosophischen Schriften. Die Vollständigkeit wäre also da, aber auch der Überreichtum. Dazu kommt der Mangel jedweder alphabetischen oder sachlichen Anordnung des vielköpfigen Stoffes, da Verf. rein äuſserlich nach der Schullektüre die einzelnen Pensen der Klassen sammelt. Mehr beschränkt er sich im II. Teile, den *stilistischen Regeln*, die sich an die gelesensten Partien aus Cäsar, Cicero, Livius halten, in 17 Abschnitte geteilt, mit der Fundstelle versehen, aber auch nicht genügend geordnet sind. Jedenfalls wird die Benutzung der Bücher dadurch erschwert.

Vermischtes. Als Anhang an diesen Abschnitt knüpfen wir noch einige Sachen verschiedenen Inhalts an. *Zwanzig colloquia familiaria des Erasmus von Rotterdam* bearbeitete W. Kersten für den Schulgebrauch. Das Büchlein ist für scenische Scherze in der Schule, für kleine scenische Vorstellungen im Schülerkreise geeignet. Hier wird der in den Gesprächen waltende Witz und Humor, der sich aber, wie wir es oben S. 65 an Dähnhardts *Tertianer Julius* sahen, ganz im Anschauungs- und Interessenkreise des Schülers bewegt und eine hübsche Beobachtung des Lebens verrät, Freude machen. Zudem ist das erasmische Latein abgeändert worden, so daſs es dem Schüler leichter verständlich wird.

Das ausgezeichnete *Lat.-deutsche Schulwörterbuch* von Heinichen, das 1897 durch C. Wageners Verdienst eine fast vollendete Gestalt erhielt und dem der Teubnersche Verlag auch äuſserlich ein schönes Gewand gab (s. Jb. XII, 60), ist nun von desselben sachkundigen Bearbeiters Hand in 7. Auflage erschienen. Sie enthält Besserungen, aber keine einschneidenden, da diese bei der hohen Vollendung des Werkes nicht nötig waren. Man vergleiche die semasiologische Entwicklung von fides 1. Vertrauen, Glaube, 2. was Vertrauen erweckt, 3. was Glauben verdient.

Diesen Kategorien ordnen sich alle Verwendungen passend unter. Dafs ein fleifsiger Schüler, der solches Buch jahrelang benutzt und sich ganz in dasselbe hineinlebt, davon grofsen Gewinn haben mufs, ist klar, aber das Gros der Schüler müht sich nicht mit dem regelmäfsigen, täglichen und gründlichen Studien des Lexikons; darum möge der Lehrer bei der Präparation in der Klasse die Schüler zu seinem richtigen Gebrauche erziehen und zeitweise es mit ihnen gemeinschaftlich in der Klasse verwenden. Als Zugabe bietet es noch einen kurzen Abrifs der römischen Literaturgeschichte und eine vollständige lat. Stilistik auf zusammen 32 Spalten — fürwahr, ein hübsches Geschenk für lateinfrohe Knaben. Nur ein Wunsch sei noch für spätere Auflagen ausgesprochen: gröfsere Berücksichtigung der Etymologie in der Angabe der Grundbedeutung, z. B. foedus in erster Linie nicht Bündnis, sondern Vertrag (Treuvertrag, denn foedus: fido = *λοιπός: λείπω*), sēdulus nicht beharrlich an der Arbeit sitzend, emsig (von sĕdes), sondern arglos, harmlos (aus sē dolo als Adj. von sēdulo gebildet).

Dagegen können wir das nach der Methode Toussaint-Langenscheidt gearbeitete *Taschenwörterbuch der lat. und deutschen Sprache* von Herm. Menge für den Schulgebrauch nicht empfehlen. Gründe (vgl. Mittag in WfklPh. 1904, 322): Der prosaische und poetische, der eigentliche und übertragene Gebrauch ist nicht abgegrenzt, Notwendiges fehlt, Wichtiges und Unwichtiges, Häufiges und Seltenes ist oft in gleichem Umfang berücksichtigt worden. Das Buch ist nur ein Notbehelf, wenn man ein unbekanntes Wort schnell, z. B. auch für die erste Präparation nachschlagen will; für die Zwecke der Schullektüre reicht es bei weitem nicht aus. Wohl aber eignet es sich, zumal wenn noch der in unserer Muttersprache landläufige Schatz von lat. Ausdrücken, Citaten aller Art mehr hinzugezogen wird, für den Hausgebrauch jedes Deutschen.

Noch ein Buch, das uns für die Jb. zugegangen, ist an dieser Stelle zu erwähnen: W. Freund, *Wie studiert man klassische Philologie?* Dieser Ratgeber für alle, welche sich dieser Wissenschaft widmen, ist in 6. vermehrter und verbesserter Auflage von H. Deiter bearbeitet und besonders durch Abschnitte bereichert worden, welche über die praktische Ausgestaltung des klassischen Studiums belehren — von dem Beginn der Universitätszeit bis zum Staatsexamen. Aber auch in Bezug auf die wissenschaftliche Seite des Universitätslebens gibt das Buch gute Ratschläge. Das 5. Kap. über die Meister der klassischen Philologie, deren 38 hier in kurzen Lebensabrissen vorgeführt werden, reicht von Eratosthenes bis Lucian Müller; Madvig, M. Haupt, die beiden Curtius und Ribbeck fehlen nicht. Einzelne Lücken wird jeder Kundige in jedem Abschnitte empfinden; trotzdem möchten wir diese Hodegetik allen Abiturienten, die Philologie studieren wollen, als nützliche und interessante Lektüre in die Hand geben. Darum müfste sie in den Schulbibliotheken vorhanden sein.

Digitized by Google

Aus vorstehendem Abschnitt ist ersichtlich, dafs die reiche Fülle guter Übungsbücher namentlich für die mittleren und oberen Klassen noch in fortgesetztem Wachsen begriffen ist, so dafs ein Führer durch diese Literatur, wie er in diesen Jb. angestrebt wird, sich als unentbehrlich erweist. Aber bei allem Reichtum besteht doch noch eine Lücke, auf die wir hier aufmerksam machen. Jegliche Lektüre des Gymnasiums ist zu Übungsaufgaben verwendet worden, nur für die allerdings erst seit den Lehrplänen von 1901 auf dem Kanon stehenden philosophischen Schriften Ciceros, namentlich für die Tuskulanen, Offizien, und für die rhetorischen Schriften herrscht noch Mangel. Hier finden strebsame Arbeiter noch ein dankbares Arbeitsfeld.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.).

Jede Zeit hat ihre eigenen Gröfsen. F. A. Eckstein, dessen „Lateinischer Unterricht“ einst kanonisches Ansehen besafs, ist jetzt fast vergessen, obwohl ihn noch nicht allzulange die Erde deckt; Rothfuchs, auch einst eine Autorität auf dem Gebiete der Methodik, wird kaum noch zitiert. Nun ist in Belgien ein zweiter Eckstein erstanden, der namhafte Philolog F. Collard, früher Professor an der staatlichen Normalschule zu Nivelles, jetzt Univ.-Prof. in Louvain (Löwen), mit seinen zahlreichen methodologischen und didaktischen Schriften zum sprachlichen, namentlich zum lateinischen Unterricht. Seine jüngste sehr beachtenswerte Publikation unter dem Titel *Les auteurs latins au collège* ist eine Methodologie der lateinischen Schulschriftsteller und handelt von ihrer Auswahl nach Mafsgabe ihres Wertes für den Unterricht und ihre Erklärung im besonderen. Welches sind die lateinischen Schriftsteller, die man in unseren Gymnasien lesen mufs? Wie mufs man sie erklären? Das sind die Fragen, welche er in seiner Schrift zu lösen sucht und mit vollem Sachverständnis wirklich löst. Collard, dessen Kritik unserer neuen preufsischen Lehrpläne wir bereits in Jb. XVII, 15 rühmend zu erwähnen hatten, ist ein Kenner auch der deutschen Schulliteratur, auch dieser Jb.; er fällt sehr verständige Urteile über Sallust, Curtius, den jüngeren Plinius, Tacitus, Nepos, Cäsar, Livius, Phaedrus, Ovid, Virgil und Horaz, kennt und nennt alle hervorragenden deutschen Ausgaben und die Schriften, welche zur richtigen Würdigung und Erklärung dieser Autoren dienen, natürlich, ohne die analogen französischen Schriften zu vergessen. Seine bibliographischen Notizen bedürfen nur einer Ergänzung durch die neueste Literatur der letzten fünf Jahre. Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, Collards Urteile über die römischen Autoren von Cäsar bis Plinius zu registrieren, aber wir möchten unsere deutschen Herausgeber von lateinischen Schulschriftstellern nur im Vorübergehen auf diese interessante Kritik aufmerksam machen.

Unsere Anforderungen an Schülerausgaben haben wir oft genug in programmatischer Form an die Spitze dieses Abschnittes gestellt und dürfen sie nun allgemach als bekannt voraussetzen. Die immer mehr anschwellende Zahl der unserem — bereits im I. Jb. 1886 aufgestellten — Programm entsprechenden Ausgaben mit ihrem Zubehör ist das vollgültigste Zeugnis für die Anerkennung unserer Grundsätze in den weitesten Kreisen. Es fehlt aber auch nicht an Gegnern dieser neuen Richtung, die besonders in der Schar älterer Schulmänner zu finden sind; als solche lernten wir schon oben S. 36 Cauer und noch mehr Spreer kennen. Aber auch ein jüngerer Philolog gesellt sich zu ihnen, M. Siebourg, *Moderne Schülerausgaben der alten Klassiker*, in MhS. 626. Er ist mit H. Ziemer, gegen den er sich in diesem Aufsatze gleich zu Anfang wendet, nicht einverstanden, behauptet, viele Gesinnungsgenossen hinter sich zu haben, und will die Bedenken gegen diese Schülerausgaben noch einmal formulieren. Folgendes sind seine Anklagepunkte: Das Herausarbeiten des inhaltlichen Verständnisses, der eigentlich bildende Wert der Lektüre, werde durch diese Ausgaben vereitelt. Die Kommentare führten zu Oberflächlichkeit und Unselbständigkeit; sie nähmen die beste Frucht des Unterrichts vorweg; auch die Hilfshefte brächten Schaden; begnüge der Lehrer bei seiner Vorbereitung sich mit dem, was diese Interpretationen bieten, so sei das eine grofse Gefahr für die wissenschaftliche Grundlage des Gymnasialunterrichts und seiner Vertreter. Die Auswahlen seien subjektiv und beschränkten die Selbständigkeit des Lehrers, und ihr Kostenpreis samt Kommentar sei sicherlich höher als der der Texte. Sperrdruck, um die Konstruktion leichter zu finden, sei unstatthaft. Eine Einleitung und eine Inhaltsübersicht vor dem gut gedruckten und ausgestatteten Texte ist das einzige, was Siebourg billigt. Wir haben ganz unparteiisch sämtliche Anklagen hier aufgeführt, wollen uns aber an dieser Stelle nicht mit ihrer Widerlegung aufhalten. Es wird das in einem Aufsatze in MhS. unter dem Titel „Eine Gefahr für die Gymnasialphilologie?“ geschehen, auf den im nächsten Jb. zurückzukommen sein wird. Für unsere Grundsätze spricht vorläufig A. Preufs, *Grammatische Schulung* S. 14 ff., wenn er den handgreiflichen Nutzen der Schüler-Kommentare, falls sie richtig angelegt sind, darlegt; auch die Hilfshefte hält er für eine aufserordentlich lehrreiche Lektüre für Lehrer und Schüler und empfiehlt ihre Aufnahme in die Schülerbibliotheken. Wir leben der Überzeugung, dafs das Wort P. Cauers (in Gramm. milit.), von Preufs als Motto seiner Schrift gebraucht, dereinst sich auch in betreff dieser neueren Schulautorenausgaben bewahrheiten wird, nur setze man statt „Religion“ das Wort „Gymnasialunterricht“ ein. Der Ausspruch lautet: „So geht es mit aufkommenden Wahrheiten: Erst erscheinen sie als Unsinn; dann meint man, sie seien der Religion gefährlich; zum Schlufs heifst es: das haben wir ja schon lange gesagt.“

1. Prosaiker.

Nepos. Von einer Originalausgabe des Nepos ist im Berichtsjahre nichts bekannt geworden. Es scheint, die Schulen schütteln die Neposlektüre ab und wenden sich den Ersatzschriften, Lesebüchern zu, von denen oben S. 60 die Chrestomathie Gollings genannt worden ist. Immerhin bliebe es bedauerlich, wenn die Tage des Nepos in der Schule gezählt sein sollten. Nur Haackes *Wörterbuch* zu seinen vitae in 14. Auflage, von O. Stange durchgesehen, ist herausgekommen, doch ohne einschneidende Änderungen gegen die früheren Auflagen. Es macht einen guten Eindruck und empfiehlt sich auch durch guten Druck und handliches Format.

Cäsar. Auch eine neue Cäsarausgabe liegt nicht vor, wohl aber einige Wörterbücher und andere Literatur. Zunächst O. Eicherts *Wörterbuch* zum ganzen Cäsar und seinen Fortsetzern, in 12., verbesserter Auflage von Fr. Fügner besorgt, der an des heimgegangenen Verf. Stelle trat. Es gab hier recht vieles zu ändern, namentlich zu den Arbeiten neuerer Forscher, vor allen zu Meusels Lexikon Stellung zu nehmen. Auch Form und Inhalt erwies sich verbesserungsbedürftig; verglichen wurde Ebeling-Langes Wörterbuch. So hat dieses nun für den ganzen Cäsar ausreichende Wörterbuch sehr gewonnen; in semasiologischer Beziehung bleibt jedoch noch manches zu tun. Sieben einzelne Bedeutungen für fides z. B., ohne Zusammenfassung in höhere Gruppen, ist etwas viel. Auch bei res liefsen sich die neun Verwendungen des Wortes in weniger Kategorieen einreihen. Was von einer guten Aufsatz-Disposition gilt, sollte auch hier befolgt werden. — Wie sehr sich E. Schlee, *Etymologisches Vokabularium zum Cäsar*, zum Nachschlagen und zum Lernen eingerichtet, bewährt hat, beweist die neue 4. Doppel-Auflage. Die Vorteile dieser etymologischen Anordnung sind klar: sie führt den Schüler auf das Stammwort und auf die Grundbedeutung zurück, verhindert ein mechanisches oder denkträges Nachschlagen, erleichtert das Behalten. Angesichts dieser Vorzüge haben auch die Teubnerschen Hilfshefte zu den Schülerausgaben das etymologische System adoptiert. In der 4. Auflage sind zu den Beispielen zur Syntax am Ende des Buches die früher gesondert gedruckten Beispiele zur syntaxis temporum et modorum hinzugekommen; auf sie folgen die Konjunktionen. Das auch nach der sprachwissenschaftlichen (etymologischen) Seite einwandsfreie Buch bedarf weiteren Lobes nicht. — Die 2. Auflage des Büchleins von M. Hodermann, *Unsere Armeesprache im Dienste der Cäsarübersetzung*, hat durch Eingehen auf die Beurteilungen der 1. Auflage sehr gewonnen. Wir selbst hatten in Jb. XIII, 31 dem Verf. unter Anerkennung seiner zeitgemäfsen und nützlichen, auch dem nationalen Gedanken förderlichen Arbeit verschiedene Verbesserungsvorschläge gemacht, die er zum Teil angenommen hat. Einen weiteren Anlafs zu Besserungen gaben ihm neuere kriegsgeschichtliche Arbeiten; sie verdeutschen viele Fremdwörter, zu deren Beschränkung wir Hoder-

mann a. a. O. gleichfalls rieten. Dankenswert ist noch die Beigabe eines Registers der lateinischen Wörter. Es ist wünschenswert, dafs die Feststellungen des Verf. bei der Cäsarübersetzung in unseren Gymnasien beachtet werden. — Das Gleiche gilt für die Cäsarerklärung von Fr. Fröhlich, *Die Glaubwürdigkeit Cäsars in seinem Bericht über den Feldzug gegen die Helvetier*, eine Schrift, welche die Kritik in richtige und vernünftige Bahnen zurückzulenken sucht und als eine tüchtige philologische und kriegsgeschichtliche Arbeit des auch als Tacitusforscher bekannten Gelehrten in hohem Mafse überzeugend wirkt. Sie gelangt entgegen den Zweifeln an Cäsars Glaubwürdigkeit auf Grund gewissenhafter Benutzung der Quellen und der neuesten Cäsarliteratur zu dem Ergebnis, dafs im wesentlichen Cäsars Bericht historisch beglaubigt ist. Das erinnert an die Ehrenrettung der treuen Weiber von Weinsberg, die Dr. Weller in Öhringen nach dem sachverständigen Urteil des Prof. D. Schäfer in Heidelberg jüngst mit Erfolg unternommen hat, so dafs der Bericht nicht mehr als Sage oder als völlig unhistorisch abgelehnt werden darf. Eine andere Frage: Liegt der Schilderung des Unterganges der 15 Kohorten im Lande der Eburonen bei Cäsar b. G. V, 26—37 der Bericht eines Augenzeugen zu Grunde? glaubt Adami im Pg. Laubach bejahen zu müssen; er denkt an Q. Junius cf. c. 27, 1. — Im Pg. Karlsruhe G. bietet K. Lang, *Die Schlacht am Sambre*, eine moderne Übersetzung der 13 Kapitel b. G. II, 16—28, die noch über Hodermanns Versuche hinausgeht. So übersetzt er funditores sagittariique mit „Schützen und Jäger“. Drei Zeichnungen veranschaulichen die einzelnen Momente der Schlacht. — Eine neue Dissertation über die Sprache Cäsars sei notiert: O. Dernoschek, *De elegantia Caesaris*, dessen Schlüsse indes nicht beweiskräftig genug sind. — E. Hesselmeyer, *Über den Sprachgebrauch Cäsars bei Zahlangaben*, unterscheidet drei Arten oder Gruppen hierher gehöriger Ausdrücke.

Curtius Rufus. Eine erklärende Schulausgabe dieses Autors hatte 1885 Th. Vogel geliefert; sie hat auch in den weiteren Auflagen sich einer einstimmigen, unumwundenen Anerkennung sachkundiger Beurteiler zu erfreuen gehabt. Eine zeitgemäfse Schulausgabe nun herzustellen, hiefs zu einer Auswahl schreiten. Dazu konnte A. Weinhold, obwohl ihm der Teubnersche Verlag für die 4. Auflage ganz freie Hand gelassen, sich nicht entschliefsen; er liefs den Charakter des Buches unverändert, gab auf Kosten textkritischer überflüssiger Bemerkungen mehr kurze Übersetzungen als kürzeste Erklärung, den Bedürfnissen des Sekundaners entsprechend. Im I. Bande, Buch III bis V umfassend, schliefst sich an die übliche Einleitung über Curtius noch eine zugleich chronologische Inhaltsübersicht mit Verweisungen auf die griechischen Quellen; am Ende folgt eine „kurze“, d. h. 47 Seiten lange Übersicht über den Sprachgebrauch des Q. Curtius, in Wahrheit eine Syntaxis Curtiana, in der Vogel-Weinhold die Abweichungen vom klassischen Sprachgebrauch übersichtlich und vollständig gebucht haben — mehr zum Nutzen des Studierenden und Lehrers, aber auch wifsbegierige Schüler werden daraus gern

Digitized by Google

Aufschlufs über grammatische Dinge suchen. Ein Anhang gibt kurze Belehrung über den persischen Hof, die Statthalter und das persische Heer; die Satrapen unter Darius und Alexander sind nach Arrians und Curtius' Angaben tabellarisch geordnet; den Schlufs bilden einige Worte über die Rangliste des makedonischen Heeres und dessen Stärke bei Issus und Arbela und einiges Geographische nebst einer Karte der Reiche. Also alles in allem eine vielseitige und Lehrern und Schülern gleichmäfsig nützliche Ausgabe.

Livius. Von Weifsenborn-Moritz Müllers Textausgabe erschien der Teil I, 2, die Bücher IV bis VI enthaltend, bei Teubner, wie alle Arbeiten Mor. Müllers sorgfältig und gewissenhaft. — Von A. Zingerle-Scheindler ist der vorzügliche Schultext von B. I, II, XXI, XXII und ausgewählte Stücke aus B. III—V, VI, VIII, XXVI, XXIX in 6. Auflage mit Karten und den Schlachtenplänen, die nun hinzugekommen sind, zu empfehlen. Die schön ausgestattete Auswahl — Ausgabe für den Schulgebrauch mit Inhaltsübersichten am Rande und Sperrdruck signifikanter Worte — ist im Realgymnasium zu Kolberg — und wohl auch anderswo — seit vielen Jahren in den Händen der Schüler und hat sich hier bewährt. Auch Gymnasien dürften sich an dieser Auswahl genügen lassen. Für diese Zingerlesche Auswahl ist der *Schülerkommentar* von Ad. M. A. Schmidt berechnet, der jetzt in 2. Auflage vorliegt. Nominell schliefst er sich zwar an die 4. Auflage jener Auswahl an, aber er pafst für jede neuere Auflage, da er alle darin enthaltenen Stücke kommentiert, sowie für andere Ausgaben, welche jene vier ganzen Bücher des Livius enthalten. Neu ist an dem Buche zunächst der übersichtlichere und gefällige Druck; was den Inhalt betrifft, so ist nach dem Vorgang anderer eine Reihe syntaktischer und stilistischer Bemerkungen in einen besonderen Anhang verwiesen. Mit dem Ziele im Auge, dem Schüler eine Vorpräparation zu bieten, mit deren Hilfe er eine glatte Übersetzung liefern kann, gibt Schmidt neben stilistischer und grammatischer Belehrung sehr viele Übersetzungen einzelner Wendungen, während das sachliche Verständnis u. E. zu wenig berücksichtigt wird. Einen grofsen Teil dieser Übersetzungen halten wir für überflüssig, z. B. arma movere die Waffen ergreifen, den Krieg veranlassen, aliquem petere jemand direkt angreifen, invictus unbesiegbar, equites immittere in — die Reiter sich in etwas stürzen lassen, vel sogar, vgl. agmine quadrato, Carthaginiensium esse, u. a. (S. 104, 105) — auf alle diese Bemerkungen konnte der Schüler von selbst kommen oder gebracht werden. Wir können einen Kommentar nur dann billigen und dem Schüler gestatten, wenn er in dem Mafse der dargebotenen fertigen Übersetzungen sparsam ist; es ist vielmehr seine Aufgabe, den Schüler zum Selbstfinden der treffenden Übersetzung hinzuleiten. Wir würden z. B. im Kommentare sehr oft Angaben darüber machen, wie ein Wort, eine Wendung an der betreffenden Stelle nicht übersetzt werden darf, anstatt zu sagen, wie es zu übersetzen ist. Dann bleibt dem Schüler die Übung, durch eigenes Nachdenken eine bessere

Verdeutschung zu finden. — Vollbrechts in Jb. IX und XII bereits erwähnte *Livius-Auswahl* für den Schulgebrauch, Buch XXI bis XXX berücksichtigend, nun in 3. Auflage, ist nach der Stereotypierung des Drucksatzes in 2. Auflage nur wenig geändert worden. Diese Auswahl entspricht den Lehrplänen, insofern sie die lesenswertesten Stücke auswählt, welche abgeschlossene Bilder darbieten; sie ergänzt aber das Fehlende nicht durch deutsche Referate, sondern begnügt sich statt dessen mit Überschriften, die als Wegweiser dienen, und macht durch Sperrdruck die für den Fortgang der Erzählung oder den Gedankengang wichtigsten Worte kenntlich, endlich ergänzt sie den abgerissenen Faden der Erzählung am Anfang oder Ende durch Auslassungen oder Hinzufügungen livianischer Worte. Das kann man billigen, weniger aber die Freiheit, einige längere Perioden zu kürzen oder in einfachere Sätze zu zerlegen. Wer einmal Livius lesen will oder soll, kann auch die Klötze und Wacken formeller Schwierigkeiten des Textes überwinden; dazu ist doch schliefslich auch der Lehrer da, um dem rat- und hilflosen Schüler die Hand zu reichen. Aber dem Herausgeber mufs das Wort des Schriftstellers heilig sein, wo immer es textkritisch feststeht. Würde man z. B. bei Dichtern wie Virgil und Ovid auch ihre Verse in den Ausgaben nach Belieben ändern? Wenn ich die schöne Sprache des Livius lese, will ich eben seine Worte auf mich wirken lassen, nicht die vielleicht noch schöneren eines formgewandten Neulateiners. Das Einzige, was Vollbrecht durch diese Texterleichterungen gewinnt, ist der vermeintliche Vorteil, einen Kommentar überflüssig zu machen. Das Namenverzeichnis, welches wir 1897 etwas mager fanden, ist durch manche Zusätze bereichert worden. Ein Vorzug desselben, die Angaben der Fundstellen, macht sich angenehm bemerkbar.

Von Fr. Fügners livianischen Arbeiten, die wir stets schätzten und gern begrüfsten als Muster wirklicher Schülerausgaben und als Dokumente seltener Sachkenntnis und pädagogischer Erfahrung vereint mit gewissenhaftester Sorgfalt im grofsen wie im kleinen, liegen uns als weitere Proben vier Kommentarhefte vor, und zwar die beiden *Kommentarhefte zur Auswahl aus der ersten und dritten Dekade* und die beiden *Kommentarhefte zum zweiten punischen Krieg I. Teil.* In jenem Paare werden die Bücher I—X und XXI—XXX, in diesem Paare die B. XXI, XXII und XXIII—XXX, der Textauswahl entsprechend, also im Auszuge erklärt. Sie können als Vorbild gelten, wie man einen Schülerkommentar nach Form und Inhalt ausgestalten soll. Vorauf eine Anzahl Regeln als Anleitung zum Übersetzen mit typischen Beispielen, die letzteren ebenso in den folgenden 50 grammatisch-stilistischen Regeln; auf beide Gruppen wird im Kommentare bei jeder Gelegenheit verwiesen; im Kommentare selbst weniger fertige Übersetzungen als Winke, Fingerzeige und Anleitungen zum Finden der richtigen Verdeutschung, Eingehen auf die Eigenart des livianischen Sprachgebrauchs, auf das Traditionelle und Okkasionelle, um mit B. Delbrück zu sprechen, auf das Gewöhnliche und

Vereinzelte, auf die Gründe oder Ursachen der Diktion, kein Verzicht auf sachliche Erklärung, wo sie zur Aufhellung des gegebenen Wortlautes nötig erscheint, Anschlufs an die frühere Lektüre und deren Kommentare (Cäsar) in der ganzen Einrichtung u. dgl. Während nun die mit No. 1 bezeichneten beiden Hefte in U II die für den Schüler anfangs so schwere Liviuslektüre leichter verständlich machen sollen, obwohl sie selbst ihm noch eine tüchtige Arbeit aufbürden, und daher oft in Form einer Präparation gehalten sind, fällt diese Rücksicht bei den mit No. 2 bezeichneten Heften, die eine Lektüre jener Bücher in O II voraussetzen, fort; hier geht Fügner öfter auch auf die sachlichen Schwierigkeiten ein und sucht den Schüler, der nun kein Neuling mehr ist, in mannigfacher Beziehung zum Nachdenken anzuregen. Wir haben hier also einen methodischen Fortschritt nach den Leistungsfähigkeiten der Jugend, ein Punkt, den andere Kommentare nur zu oft aus dem Auge lassen, indem sie den Schüler über Dinge belehren, deren Kenntnis unter normalen Verhältnissen zweifellos bei ihm vorausgesetzt werden mufs. Mit Erwähnung aller dieser die Kommentare Fügners vorteilhaft auszeichnenden Eigenschaften ist wohl die Berechtigung dargetan, sie Muster wirklicher Schülerkommentare zu nennen: überall erklären sie das, was not tut, was dem Bedürfnis, der Leistungsfähigkeit und der Klassenstufe des Schülers entspricht und was zu einem grundlegenden ersten Verständnis führt. An diese Grundlage hat nun des Lehrers weitere Arbeit in sachlicher Hinsicht und überhaupt eine Herausarbeitung des Verständnisses nach kulturhistorischer und historischer, ethischer, ästhetischer und logisch-psychologischer Richtung sowie eine erziehliche Verwertung der Lektüre anzuknüpfen — wahrlich, neben der Herstellung einer guten Übersetzung, die ja immer die Hauptsache bleibt, Arbeit genug für Lehrer und Schüler, auch für die häusliche Arbeit des Schülers zur Leistung der durch diese Behandlung der Lektüre ihm erwachsenden Aufgaben, die jedenfalls weit wertvoller ist und an sein selbständig wissenschaftliches Arbeiten und Nachdenken gröfsere Anforderungen stellt, als das mehr oder weniger mechanische, aber weit zeitraubendere Vokabelsuchen und Vokabelaufschreiben nach dem Lexikon.

Für die Anfangslektüre des Livius wird man dem Untersekundaner auch eine gedruckte Präparation für seine häusliche Vorbereitung gestatten können, wenn sie sich in den von W. Reeb, *Präparation zu Livius' erster Dekade Buch I,* festgehaltenen Grenzen bewegt, welche von Hause aus für die Teubnerschen Schülerpräparationen vorgeschrieben sind. Reebs Geschick als Erklärer hatten wir Jb. XVII, 54 an Curtius Rufus kennen gelernt. Mafsvolles Eingehen auf die Etymologie zur Feststellung der Grundbedeutung ist nur eine der vielen guten Eigenschaften der Reebschen Präparationen.

Sallust. Trotzdem Sallust auf dem Lehrplan der O II in Norddeutschland steht, rinnt die ihn betreffende Literatur spärlich wie ein dem Austrocknen naher Bach in Sommers Sonnenbrand. Es ist nichts zu

verzeichnen aufser einer gelehrten ihn und Cicero berührenden Abhandlung von G. Peiser, s. Schriftenverzeichnis.

Tacitus. Eine gute nackte Textausgabe ohne Einleitung, aber mit drei Karten — Rom zur Zeit Neros und Altgermanien um 100 n. Chr. in Schwarzdruck, Das Römerreich unter dem Julisch-Claudischen Hause in Farbendruck — mit einem Texte ohne kritische Noten, also für die Schule bestimmt, in der sauberen Ausstattung des Freytag-Tempskyschen Verlages liegt in 2. Auflage des I. Bandes von Joh. Müller vor und enthält die *Bücher ab excessu Divi Augusti.*

Den Teubnerschen Schulausgaben mit der bekannten Trias Text, Kommentar, Hilfsheft ist jetzt eine Ausgabe einverleibt, die ihnen dauernd zur Zier und Ehr' gereichen wird, die *Germania* von O. Altenburg. Der Name des Herausgebers besagt genug. Dafs sein Träger sich hat bereit finden lassen, mit einer solchen Ausgabe hervorzutreten, ist ein erfreuliches Ereignis, nur schade, dafs wir nur dieses eine Buch in der Teubnerschen Sammlung bis jetzt besitzen, aber vielleicht nimmt er sich noch einer philosophischen Schrift Ciceros, z. B. des Laelius, an, sobald er den Agricola beendet hat. Denn wie wir schon oft in diesen Jb. zu bemerken Gelegenheit hatten: Altenburg ist der geborne Interpret philosophischer oder kulturhistorischer Lektüre; in diesen Ideenkreisen schöpft er aus der Tiefe und weifs das, was aus der Lektüre an Ertrag überhaupt zu gewinnen ist, mit seltenem Geschick herauszuholen und für den Unterricht und die Erziehung des Schülers fruchtbar zu machen. Es sei nur an die pädagogisch bedeutenden, gründlichen und gelehrten Abhandlungen Altenburgs „Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums" und an seine „Winke zur Schulauslegung" der in der Prima gelesenen lateinischen Autoren erinnert. Dazu gehörten die in früheren Jb. besprochenen Arbeiten über Horaz, Ciceros Briefe u. a., auch über Tac. Germania selbst im Pg. Wohlau 1892. Wie weifs er hier den Unterricht geistvoll zu beleben, des Schülers Geist mit vortrefflichen Ideen zu nähren, durch eindrucksvolle und zu Herzen gehende Gedanken veredelnd auf sein Gemüt und kräftigend auf seinen Willen zu wirken; wie meisterlich versteht er es, nach der Lektüre einer Schrift oder gröfserer Partieen durch allseitiges Überschauen von einer höheren Warte aus Ordnung und Klarheit in die neu gewonnene Erkenntnis zu bringen im Sinne Herbarts, der die Vertiefung und Besinnung als Schlufsarbeit so hoch stellte! In der neuen Germania-Ausgabe sucht Altenburg nun vor allem an der Hand dieses Lesestoffes die Vergangenheit und Gegenwart unseres Volkes in engeren Zusammenhang zu bringen, den historischen Sinn zu pflegen — eine Hauptaufgabe des Gymnasiums —, das vaterländische Empfinden der Schüler zu vertiefen, aus dem ja das Geheimnis des Interesses, das sie an Tac. Germania nehmen, leicht sich erklärt — und diese Vertiefung ist um so leichter möglich, als man das in der Germania Geschilderte sofort und unmittelbar durch die folgende Lektüre der Germanenkämpfe Roms in den Annalen oder Historien und die Kon-

Digitized by Google

zentration mit anderen Unterrichtsfächern lebensvoll vor das geistige Auge treten lassen kann. Wie Altenburg sich die Aufgabe des Lehrers denkt, zeigt er in seiner Einleitung vor dem Kommentarhefte (14 Seiten), einem didaktischen Kleinod, in welcher er mit steter Bezeichnung auf die Fundstellen bei Tacitus von der Entstehung und dem Zweck der Germania, von der Germania als kulturgeschichtlichem Lesestoff, von der Lektüre der Germania und dem Studium deutscher Literaturwerke in schönen und warmen Worten spricht und alles aufspürt, was in der herrlichen Schrift an reichen Schätzen verborgen liegt; hat doch diese Lieblingsschrift unserer Philologen und gelehrten Schulmänner gleich dem Horaz immer eine liebevolle und gründliche Behandlung erfahren, so dafs es nicht leicht ist, ihre Literatur zu beherrschen. Der Text ist mit Inhaltsangaben am Rande versehen, der Kommentar, ausführlich gehalten, gibt wenig fertige Übersetzungen, leitet aber überall durch Fingerzeige dazu an und nötigt zum Nachdenken. Wenn ein Mann von dem wissenschaftlichen Ansehen und der pädagogischen Bedeutung Altenburgs sich in den Dienst dieser Schülerausgaben mit Kommentar und Hilfsheft, mit Inhaltsangaben, ausführlicher Einleitung usw. stellt, dann kann es um eine Sache, die Spreer (ob. S. 37) und Siebourg (ob. S. 72) verdammen, nicht schlecht stehen; dann ist sie sicher „keine Gefahr für die Gymnasialphilologie und ihre Vertreter“ oder für die solche Ausgaben benutzenden Schüler. Dem von Altenburg ausgesprochenen Zwecke entspricht es auch, dafs das geschichtlich-geographische Namenverzeichnis im Textband genaue Belege bringt auch aus Cäsar und Tacitus, aus anderen Schulschriftstellern und selbst aus solchen, deren Namen der Schüler wohl schon gehört hat, dafs ferner das Heft der Erklärungen auf vier Tafeln 25 sehr scharfe und schöne Abbildungen germanischer Altertümer vorführt. Die Liberalität der Verlagshandlung ist anzuerkennen. Das Hilfsheft, welches noch aussteht, soll den Schüler für die deutsche Heimat, für Land und Leute in Anknüpfung an die Geschichte des Christentums und der deutschen Literatur weiter interessieren. Man wird der vielversprechenden Arbeit mit Spannung entgegensehen, inzwischen sich aber an den fertigen Teilen der Ausgabe freuen.

Gegen diese reiche Weide nimmt sich wie eine dürre Heide aus, obwohl sie den Wort- und Gedankensinn der Schrift durchdringen will, die *Germania*-Ausgabe von Lad. Ockecki mit deutschem Vorwort und deutschen Anmerkungen. Sie gibt nur kurze Erläuterungen. Aber sie hat wenigstens das eine Gute, dafs sie sich bemüht, die Germania aus den sonstigen Schriften des Tacitus heraus zu erklären. So legt Ockecki, auf die übrigen Schriften des Tacitus gestützt, den Germanen Monotheismus bei. Bei der Fülle trefflicher Ausgaben lag ein Bedürfnis zu dieser Ausgabe nicht vor, zumal neben einzelnem Guten zuviel Verfehltes, Unbrauchbares oder Überflüssiges auf diesem Boden entsprieſst.

Zwei Tacitusausgaben mit erklärenden Anmerkungen für den Schulgebrauch haben uns nicht vorgelegen, beide aus der Bibl. Gothana: die

Ausgabe der *Historien* I. Bd. von K. Knaut und die der *Annalen* I. Bd. von W. Pfitzner, dessen Eigenart bekannt ist.

Dagegen sind wir in der Lage, aus eigener Prüfung über eine bedeutende Arbeit C. Stegmanns zu berichten, das *Hilfsheft zu den Annalen in Auswahl und zum Bataveraufstand unter Civilis.* Der zugehörige Teubnertext ist Jb. XII, 67 und der Kommentar Jb. XIV, 48 besprochen worden. Das neue Hilfsheft ist sehr reichhaltig, schöpft aus den Werken des Schriftstellers selbst und aus anderen guten Quellen und bemüht sich gleich der Arbeit Altenburgs, die Fülle der Belehrung, die in Tacitus' Darstellung der inneren und äufseren Angelegenheiten verborgen ruht, zutage zu fördern und zu fruchtbarem Leben zu erwecken. Eine kurze Inhaltsübersicht mag dies bestätigen: Kap. 1: Leben, Werke, Weltanschauung und Geschichtsschreibung des Tacitus. 2. Das julisch-klaudische Kaisergeschlecht von Augustus bis Nero. 3. Die Verfassung der ersten Kaiserzeit. 4. Die innere Politik der genannten Kaiser. 5. Die äufsere Politik (Ostgrenze, Rheingrenze, Bataveraufstand, das freie Germanien). 6. Das Heerwesen. 7. Die Bauten des kaiserlichen Rom. Ähnlich wie in Altenburgs Germania hat die Munificenz des Teubnerschen Verlages für 23 schöne, klare Abbildungen im Texte, auch von Bauwerken auf drei Tafeln Sorge getragen. Man kann das gute Hilfsheft auch dort mit Nutzen gebrauchen, wo man es vorzieht, den Schülern den vollständigen Text in die Hand zu geben. Auch kann das Hilfsheft, wie eine Probe zeigt, mit dem Kommentar in einem einzigen Bande bezogen werden. Damit ist nun die sehr verdienstliche Arbeit Stegmanns zu Tacitus abgeschlossen.

Cicero. Die **Reden** mögen den Anfang machen. Die Weidmannsche Schulschriftstellerbibliothek wurde fortgesetzt durch die beiden *Reden für Murena und für Sestius,* von O. Drenckhahn durch angehängten Kommentar für Schüler erklärt. Vor Jahresfrist erschien von demselben Herausgeber in derselben Sammlung die Pompeiana. Alle sollen dem Primaner die Einsicht in den Gedankengang sowie eine richtige und gute Übersetzung und damit das Verständnis ermöglichen. Die zahlreichen Citate des Kommentars gehen auf den Inhalt der Reden selbst oder auf stilistische Erscheinungen zurück. Der Text ist wie fast in allen Ciceroausgaben für die Schule nach C. F. W. Müller gewählt. Auch an diesen Ausgaben dürfte wenig auszusetzen sein. — Die beliebte *Verrina* IV (De signis) aus der Bibl. Gothana vom Jahre 1888 (s. Jb. III, 108) von K. Hachtmann hat im Vorwort zur neuen 3. Auflage die vorgenommenen nicht erheblichen Verbesserungen in Text und Kommentar notiert. Der Kommentar zeichnete sich immer durch ausgiebige sachliche Belehrung aus, die er nicht nur in der Einleitung spendet, sondern auch in den Anmerkungen, und vor allem hatte er den besonderen Vorzug vor anderen Erklärungen dieser Rede, dafs er in einem Anhang den Nachweis von Abbildungen zur Erläuterung dieser Rede gab. Die Gegner des an

Digitized by Google

knüpfenden Kunst- oder archäologischen Unterrichts auf dem Gymnasium mögen durch K. Hachtmanns nun in 2. Auflage herausgekommene Schrift *Die Verwertung der IV. Rede Ciceros gegen Verres für Unterweisungen in der antiken Kunst* anderen Sinnes werden. Diese als Beigabe zum Pg. Bernburg 1895 veröffentlichte Schrift war schon seit längerer Zeit völlig vergriffen, und bei der grofsen Nachfrage nach ihr ist der Neudruck (Verlag F. A. Perthes) willkommen. Sie handelt von den in der Rede erwähnten griechischen Künstlern in sechs Abschnitten, von den Götter- und Heroenbildern, die dort genannt sind, in 15 Abschnitten. — Eine *Auswahl aus den Verrinen* hat in der Sammlung Teubnerscher Schülerausgaben C. Bardt, durch seine umfangreichen und eigenartigen Arbeiten zu Horaz und Ciceros Briefen in allen philologischen Kreisen wohlbekannt, herausgegeben. Zunächst liegt der Text vor, der dem Schüler das Verständnis durch reichlichen Sperrdruck erleichtert, mit Zeittafel und Namenverzeichnis, auch mit einer Karte von Sizilien versehen ist: Auswahlen aus der Divinatio, Abschnitte aus der Actio prima, Auswahlen aus De signis und suppliciis, Kommentar wird folgen. — Die *Rede für Archias*, Ausgabe für den Schulgebrauch von H. Nohl, liegt in 3. Auflage vor. Das kleine Bändchen ist vielseitig: aufser der Einleitung und dem Texte noch ein Anhang über das römische Bürgerrecht, seine Verbreitung und Bedeutung, sowie eine Erklärung der Eigennamen. — Die Rede für *Plancius* aus der Aschendorffschen Sammlung ist uns nicht zu Gesicht gekommen. In der Gothana befindet sich eine Ausgabe dieser Rede von Leop. Reinhardt, der nun im Pg. Wohlau einige Stellen seiner Ausgabe erörtert, um seinen Text zu begründen.

Wir gehen zu den **Briefen** über. *Ausgewählte Briefe Ciceros*, herausgegeben und erklärt von Em. Gschwind, sind in die aus Jb. XVII, 68 bekannte Sammlung von „Meisterwerken der Griechen und Römer in kommentierten Ausgaben“ (B. G. Teubner) aufgenommen. Diese Sammlung dient hauptsächlich privater Lektüre; dadurch bestimmt sich ihre Anlage und Einrichtung. Die Hefte sind nicht grofsen Umfangs, unter 100 Seiten. In dem einen Heft gibt Gschwind den durch Sperrdruck an einzelnen Stellen variierten Text mit einer orientierenden Einleitung über den Brief, seine Form im Altertum, das Briefwesen und die Sammlung der Briefe Ciceros; im anderen Hefte den Kommentar, der natürlich der sachlichen Erklärung breiteren Raum zugesteht als es sonst üblich ist. Durch möglichst knappe Vorbemerkungen sucht Gschwind die einzelnen Briefe innerlich zu verknüpfen und läfst sich besonders die psychologische Zergliederung der in den Briefen festgehaltenen seelischen Prozesse angelegen sein, während die grammatisch-stilistische Seite in den Hintergrund tritt. Er befolgt die pädagogisch unanfechtbare Methode der Teubnerschen Schülerausgaben, an Stelle fertiger Übersetzung einzelner Ausdrücke praktische Winke für die Verdeutschung zu geben, um das Nachdenken des Schülers auf das eigene Finden einer der Eigenart unserer Muttersprache gemäfsen Übersetzung hinzuleiten.

Nachdem die **rhetorischen und philosophischen Schriften** Ciceros den vollen Platz an der Sonne gewonnen haben, der ihnen im alten Gymnasium gebührt und der ihnen von einsichtigen Schulmännern wie O. Weifsenfels nach hartem Kampfe wiedererobert ist, bemühen sich in frohem Wetteifer die besten Kräfte, den neuzeitlichen Anforderungen entsprechende Schülerausgaben oder Auswahlen des Besten aus diesen Schriften herzustellen. Allen voran O. Weifsenfels, Th. Schiche und P. Dettweiler, deren facultas edendi libros nach den früher an diesen Schriften abgelegten Proben sie in erster Stelle zu dem neuen Werke geeignet machte. Seinem Cato maior in Teubners neuen Schülerausgaben liefs O. Weifsenfels, dessen frühere Auswahlen der philosophischen sowohl wie der rhetorischen Schriften in Jb. VI, 73 und VIII, 66 zur Sprache kamen, nun in der gleichen Sammlung Teubners und in der programmmäfsigen Trias von *Text, Kommentar und Hilfsheft* eine Auswahl aus *Ciceros philosophischen Schriften* folgen. Wir unterschreiben gern die schönen Worte, in die W. im Vorwort noch einmal den unvergänglichen Wert dieser Schriften für die reifere Jugend zusammenfafst. Statt einer äufseren Nacheinanderstellung ganzer Bücher und längerer Abschnitte wählt er hier eine methodische Zusammenstellung sich ergänzender oder fortführender Teile, also eine Sammlung des Lesenswertesten nach dem Inhalt. Sonach schafft er ein Lesebuch aus sämtlichen philosophischen Schriften nach folgenden Gruppen: 1. Ciceros Beschäftigung mit der Philosophie. 2. Der Segen der Philosophie. 3. Die menschliche Anlage. 4. Die Pflichtenlehre. 5. Die Lehre von den Leidenschaften. 6. Glück und Tugend. 7. Tod und Unsterblichkeit. 8. Die Lehre von den Göttern. 9. Die Lehre vom Staate. Eine solche methodische Auswahl verspricht mehr Gewinn als die Lektüre der ganzen Schriften; die Perlen aus sechs verschiedenen Schriften zu einer Kette gereiht sind auch bequemer und billiger im Preise. Der Kommentar konnte deshalb mehr formelle als sachliche Hilfe geben, weil letztere dem beigegebenen Hilfsheft vorbehalten wurde, das also nicht eine entbehrliche Zugabe, sondern einen wesentlichen Bestandteil des Kommentars selbst bildet. Es besteht aus zwei ungleichen Teilen: einem kürzeren über die philosophischen Schriften Ciceros und einem längeren über die Philosophie bei den Griechen in neun Abschnitten — von der vorsokratischen Philosophie an bis zu dem Skepticismus und Eklekticismus. Diese Zusammenstellung, pädagogisch ergiebiger als zerstreute Einzelbemerkungen an schwierigen Stellen im Kommentare, bietet auch für die Lektüre Platos und des Horaz erwünschte Unterstützung. Die ganze Anthologie in der Prima zu lesen, wird wohl nirgends möglich sein, aber es läfst sich erwarten, dafs der Anreiz des interessanten Stoffes und eigener Trieb aufser dem Auftrag des Lehrers grofs genug sein wird, den Schüler zur privaten Lektüre zu veranlassen. Wer Plato und Horaz und diese Anthologie aus Cicero mit Weifsenfels' Beigaben recht auf sich hat wirken lassen, der hat jene philosophische Durchbildung erlangt, welche ihn befähigt, sein Denken auf das

Allgemeine zu richten und mit selbständigem Nachdenken auch später die philosophischen Strömungen verständnisvoll zu verfolgen und gegen Irrlehren gefeit zu sein. Und mehr kann man von der Schule nicht verlangen.

Anders als Weifsenfels verfährt Th. Schiche, *Aus Ciceros philosophischen Schriften. Auswahl für Schulen.* Er bringt zwar auch die lesenswerten Abschnitte in möglichst abgerundeter Form, aber in der äufseren Reihenfolge: Aus De re publica, aus den Tuskulanen (aus Buch I und V), aus De natura deorum, aus De officiis. Jeder dieser vier Abschnitte ist mit einleitenden Vorbemerkungen versehen, und dem Ganzen vorauf geht eine Einleitung: Cicero als philosophischer Schriftsteller, Ciceros Eklektizismus, Ciceros philosophische Schriften. Wer also diese chronologische Folge der sachlichen Ordnung des Stoffes vorzieht, dem sei diese billige Freytagsche Textausgabe empfohlen. — Gleichzeitig ist von demselben Th. Schiche die Schulausgabe des *Laelius* in 2. verbesserter Auflage zu erwähnen. Auch sie ist überaus reichhaltig. Denn aufser dem Text behandelt sie in einer ausgedehnten Einleitung Cicero als philosophischen Schriftsteller, seinen Eklektizismus und seine philosophischen Schriften wie in der vorhin genannten Ausgabe; fügt aber noch hinzu einen Aufsatz über Ciceros Laelius, den Adressaten, die Abfassungszeit, die Form und den Inhalt, diesen ausführlicher besprechend. Am Schlusse wie üblich die Namen — kurz ein vortrefflicher Schülertext aus dem Verlage Freytags.

Zu P. Dettweilers nach Text und Kommentar getrennter Ausgabe für den Schulgebrauch (in der Gothana) von *De officiis libri tres* in 2. verbesserter Auflage haben wir nach der ausführlichen Schilderung und Beurteilung der 1. Auflage in Jb. V, 50 nur wenig zu bemerken. Diese Ausgabe sucht ihren Schwerpunkt in der Darbietung von erzieherisch fruchtbaren Gesichtspunkten und leistet darin Hervorragendes. Hätte Dettweiler nun, wie ihm nahegelegt worden ist, die grundsätzliche Eigenart des Kommentars geändert, so würden wir dies bedauert haben. Aber das ist zum Glück nicht geschehen; nur weitere schulmäfsige Hilfen, Erleichterungen für den Schüler sind gegeben. Die besonders lesenswerten Teile der drei Bücher macht D. in der Vorrede namhaft. — Aus Aschendorffs Sammlung ist als neu *Cato maior* von P. Verres zu nennen. Die Einrichtung ist die in der Sammlung sonst übliche: Einleitung über Ciceros Leben und Werke und über Cato maior, kurze dispositive Inhaltsübersicht, Text, Verzeichnis der Eigennamen, kurzes Kommentarheft getrennt vom Text. Von demselben Herausgeber erschienen gleichzeitig

Ciceros rhetorische Schriften in derselben äufseren Einrichtung der Aschendorffschen Ausgaben, nur dafs die Einleitung von der römischen Beredsamkeit, über die Rhetorik usw. handelt, vgl. Jb. XVII, 61. Beide Kommentare beschränken sich auf äufserst knappe Übersetzungshilfen.

Die Teubnerschen Schülerpräparationen sind inzwischen fortgesetzt durch die *Präparation zu Ciceros Rede für Ligarius und für Deiotarus*

von Th. Wetzel. Bekanntlich gehen diese wohl zulässigen Präparationen von der Etymologie und Grundbedeutung der Worte aus und lassen den Schüler die zutreffende Bedeutung durch eigenes Nachdenken finden. Sie nehmen ihm also nur mechanische Arbeit ab.

Die Schulerklärung Ciceros mag auch aus folgenden Schriften Nutzen schöpfen: Alb. Grumme, *Kritisches und Exegetisches zu Ciceros Sestiana* — doch ist manches Unhaltbare darin —; Seb. Schlittenbauer, *Die Tendenz von Ciceros orator* — dessen Annahme, diese Schrift sei eine am Kampfe literarischer Parteien entstandene Tendenzschrift polemischer Art, besonders gegen die Feinde der Beredsamkeit Ciceros und gegen die Neuattiker gerichtet, durch keine durchschlagenden Gründe gestützt wird —; eine Schrift von Franz Rohde darüber, ob Cicero seine eigenen Regeln über die Invention in seinen Gerichtsreden befolgt habe (Titel s. Schriftenverzeichnis) — sie ist geeignet, die Erklärung mancher Stellen der Reden und theoretischen Schriften Ciceros zu fördern; die Frage selbst wird übrigens bejaht —; Un.-Prof. Ed. Schwartz' *Charakterköpfe aus der antiken Literatur* — fünf Vorträge, am Schlusse eine lebensvolle und durchaus objektiv gehaltene Schilderung Ciceros als Vertreters des hellenistischen Römertums; Friedr. Cauer, *Ciceros politisches Denken.* Diese Schrift verdient ein paar Worte mehr. Eine Charakteristik von Ciceros politischem Denken, nicht eine Geschichte seines politischen Tuns will sie geben, nicht in zeitlicher Ordnung geschichtlicher Tatsachen, sondern in dem Zusammenhang, der sich aus dem Plane der Charakteristik ergab. Deshalb spricht Verf. nach seiner Einleitung — Thema: Cicero kein starker Charakter, aber ein interessanter Kopf — über Ciceros philosophisches Ideal, sein historisches Ideal, die praktischen Konsequenzen, Cicero gegenüber den Tatsachen und Mächten seiner Zeit und zieht daraus die Schlufsergebnisse. In seinen Bemühungen, Ciceros Denkweise uns psychologisch begreiflich zu machen, ist Verf. nicht immer glücklich, aber er fafst alles gut zusammen, was sich für und gegen Cicero sagen läfst, und bringt neben bekannten auch eigene neue Gedanken, so dafs sein Versuch von allen Cicerofreunden und Cicerofeinden gelesen zu werden verdient. Dabei sei erwähnt, dafs der auch im Auslande bekannte geistvolle italienische Historiker G. Ferrero im 3. Bande seiner *Römischen Geschichte* eine Lanze für den noch neuerdings wieder so arg verlästerten Cicero bricht, den er den ersten Schriftsteller am Staatsruder nennt und nicht allein mit Cäsar, sondern auch mit Christus, Paulus und Augustinus vergleicht. Augustus habe genau das konservative Programm, das Cicero de off. aufgestellt, im Gegensatz zu Cäsar auszuführen getrachtet.

2. Dichter.

Ovid. Die *Auswahl aus den Gedichten Ovids* I. Teil von A. Teggeo ein eigenartiges Werk mit besonderen Vorzügen, ist in Jb. XVII, 62 s'

eingehend geschildert und beurteilt worden, dafs wir nun hinsichtlich des II. Teiles, der in der Weidmannschen Sammlung erschienen ist, uns um so kürzer fassen dürfen. Er ist für die Dichterlektüre in den oberen Klassen bestimmt. Tegge zieht nämlich diese Lektüre nicht blofs der des Virgil, sondern auch der mancher gerühmten Stücke des Horaz vor. Den gröfseren dichterischen Wert Ovids sucht er im Vorwort zu begründen. Die Textauswahl enthält einige schwierige Stücke aus den Metamorphosen, u. a. auch mit Recht Pyramus und Thisbe, Medea und Jason, Keyx und Alkyone; aus den Fasten, diesem für das religiöse und politische wie für das Volksleben einzigem Werke, die in den österreichischen Instruktionen empfohlenen Stücke; aus den übrigen Dichtungen Ovids diejenigen Partieen, welche in den Chrestomathien ständig zu finden sind. Die Einleitungen zu den einzelnen Stücken sind auch in diesem Teile beibehalten, und durch einleitende Bemerkungen vor den Fasten wird aufserdem Aufschlufs über das Religionswesen und die Mythologie der Römer gegeben mit der Disposition: Religiöse Gesinnung der Römer, Entwicklung der Religion und Götterwelt, der römische Kalender. Was nun den Kommentar anbetrifft, so hat er auch diesmal gröfseren Umfang als der Text und leistet in jeder Hinsicht das Menschenmögliche, namentlich in etymologischer Belehrung: hier wird der Schüler, wo immer nur denkbar, zur Etymologie der Worte mit sanftem Zwange zurückgestofsen und zur Apperzeption der Grundbedeutung genötigt. Das schadet aber nichts; er gewinnt so ein Interesse für den Werdegang der Sprache. Nach dem Muster Tegges betreiben wir selber die Präparation in der Klasse und haben das Interesse der Schüler für sprachgeschichtliche Sachen stets rege gefunden. So führt man sie allmählich dahin, in eigenem Nachdenken unbekannte Worte sich selbst zu deuten, und verkürzt allmählich die Vorbereitungszeit, bis sie schliefslich des Lexikons und des Lehrers kaum noch zur Vorbereitung bedürfen.

Nach 19jährigem Intervall erscheint die altehrwürdige *Metamorphosenausgabe* M. Haupts in der Haupt-Sauppeschen Sammlung wieder auf dem Plane und zwar nun als zeitgemäfse Neubearbeitung in der von R. Ehwald besorgten 8. Auflage wesentlich erweitert, doch in ihrem Hauptbestande mit anerkennenswerter Pietät gegen den grofsen Philologen unverändert. Das Werk dieser Meister lobt sich selbst; es ist für reifere Geister, nicht für den Schüler bestimmt, und das prägt dem Ganzen seinen Charakter auf. Der 2. Band, die Bücher VIII—XV umfassend, ist noch nicht herausgekommen. Für Text und Erklärung ist durch diese Ausgabe ein Bedeutendes gewonnen, doch hat dieser Fortschritt dem gleichzeitig erschienenen Wörterbuch von Eichert-Fügner nicht mehr zu gute kommen können.

Wie das Wörterbuch zu Cäsar, so hat nämlich Franz Fügner auch das Eichertsche *Wörterbuch zu Ovids Verwandlungen* in 11. Auflage neu bearbeitet. Er hatte weniger zu durchgreifenden Änderungen als zu einer

Detailarbeit Anlafs, wobei ihm der Ehwaldsche Kommentar zu Buch 8—15 u. a. nützlich war. Fügner hat aus Zweckmäfsigkeitsgründen die Verba nach den Infinitiven geordnet, z. B. aspicere, icio, exi, ectum, dadurch wird die Angabe der Konjugation erspart. Was die semasiologische Entwicklung der vielbedeutenden Wörter betrifft, so gilt das oben bei dem Cäsarwörterbuche Bemerkte auch hier. Überall sind die Fundstellen angegeben, ein besonderer Vorzug dieses Werkes; seine äufsere Ausstattung ist tadellos. — Eine Verdeutschung der gelesensten Stücke aus den ersten sechs Büchern der Metamorphosen in jambischen Verben ist im Pg. Gieſsen Gymn. von Altendorf niedergelegt, *Proben einer Ovidübersetzung.* Diese Übersetzung, möglichst eng an den Urtext sich haltend, ist flüssig und korrekt, nicht ohne Feinheiten.

Virgil. Eine sehr bedeutsame Neuheit verdient an der Spitze zu stehen: Der *Äneis VI. Buch,* erklärt von Ed. Norden, ein sehr umfangreicher Band aus Teubners Sammlung wissenschaftlicher Kommentare zu griechischen und römischen Schriftstellern — und dazu als unbeabsichtigte Ergänzung R. Heinze, *Virgils epische Technik.* Heinze hat, mit Rücksicht auf Nordens Arbeit das VI. Buch von seiner Darstellung ausgeschlossen; so ergänzen sich beide Werke. Sie ergänzen sich auch nach einer anderen Seite hin. Heinze kommt es auf die poetische Analyse im grofsen an und sein Blick ist auf das Ganze gerichtet, während Norden neben der sachlichen Exegese auch ins Detail blickt; für ihn stand die Quellenanalyse und das formal-technische Element im Mittelpunkt des Interesses. Die entscheidenden Fragen sind für ihn: Was übernahm Virgil von der Überlieferung, was tat er selbst hinzu und wie hat er Entlehntes oder Eigenes gestaltet? Aber in solcher Ausführlichkeit (483 S. gröfsten Formats) ist wohl noch nie ein einzelner Gesang behandelt worden, ein Muster echt deutschen Gelehrtenfleifses und staunenswerter Gelehrsamkeit und Belesenheit. Wir müssen uns auf Angabe der Disposition beschränken. Die Einleitung handelt von der Eschatologie des VI. Buches und ihren Quellen, wobei auch die Frage der Seelenwanderung zur Sprache kommt. Dann folgt der lateinische Text mit rechtsseitiger Übersetzung. Hier hat Norden vom Hexameter mit Fug und Recht abgesehen, auch nicht die freien Stanzen Irmschers gewählt, von dessen Versuchen in diesen Jb. öfters die Rede gewesen ist — die wechselvolle Vielheit der Stimmungen nötigte ihn unter Verzicht auf die metrische Einheitlichkeit für die erzählenden Teile den fünffüfsigen Jambus, in den mehr lyrisch oder dramatisch gefärbten Stellen Trochäen oder freie Anapäste zu wählen mit reichlicher Alliteration an pathetischen Stellen, an einer passenden Stelle auch mit dem Reim der Nibelungenstrophe. Und gerade diese originelle und für weitere Versuche vorbildliche Übersetzung neben dem Kommentare weist dem Buche Nordens auch hier im Jb. eine Stelle an: sie wird der Virgilerklärer seinen Schülern vorzutragen nicht säumen; sie ist voll eigenartiger Schönheit, bald lieblich und sanft, bald

Digitized by Google

markig und kraftvoll je nach den Motiven des Dichters, immer aber von höchster Eleganz und sorgfältig gefeilt. Auf diese geniale, dem Urbild kongeniale Verdeutschung läfst Norden den umfänglichen Kommentar folgen mit einer Schlufsbetrachtung über die Gesamtkomposition und widmet dann das letzte Viertel des Werkes stilistisch-metrischen Anhängen und ausführlichen Registern, durch welche der reiche Inhalt des Buches erst eigentlich erschlossen wird. Fürwahr, dieses Werk ist ein neues Ruhmesblatt in dem Kranze der schönen Werke Nordens. Und wer noch, wie es ja in jüngster Zeit recht oft geschehen ist, an Virgils dichterischer Kunst und Gröfse zweifelt und ihn hinter Ovid und Horaz stellt, der mag aus Heinzes gleichfalls grofs angelegtem Werke über Virgils epische Technik eines Besseren belehrt werden. Auch dieses Werk ist die reife Frucht tiefgehender Studien und dient ebenso dem Verständnisse der Äneis als epischen Kunstwerks als der Interpretation. Heinze fragt: Was hat Virgil gewollt? und sucht das Werden der Äneis zu begreifen aus der künstlerischen Tätigkeit des Dichters. Im ersten, dem analytischen Teile, hebt Heinze fünf gröfsere Partieen des Gedichtes heraus und prüft ihre Technik. Im zweiten, dem synthetischen Teile, fafst Verf. die so gewonnenen Ergebnisse zusammen und vervollständigt sie zu einem Gesamtbilde. So gewinnen wir einen gründlichen Einblick in das bewufste und durch bestimmte Tendenzen geleitete künstlerische Schaffen des Dichters, einen psychologischen Einblick in die Werkstatt eines Dichtergenius — und dies wird dem Willen des Verf. gemäfs dazu beitragen, das Gedicht gegen die zersetzende Kritik gewisser Richtungen moderner Virgilerklärung zu verteidigen. — Merkwürdig ist noch das gleichzeitige Erscheinen zweier kleineren Abhandlungen analogen Inhalts zu Virg. Äneis Buch VI; es sind dies W. Volkmann, *Die Nekyia im VI. Buche der Äneide Virgils,* und G. A. van den Bergh van Eysinga, *Än. VI 724—751.* Auch Volkmann fragt nach den Quellen der völlig neuen und sonderbaren Anschauung Virgils von der Unterwelt, von deren Topographie, vom Cerberus, von den Seelen der kleinen Kinder, der ungerecht Gerichteten und der Selbstmörder, vom Elysium und seinen Teilen, von der Seelenwanderung und -läuterung. Den Schlüssel nun zum Verständnis gebe die Lehre des Stoikers Posidonius um 131—51 v. Chr. Auch Norden S. 20 ff. stimmt dieser zuerst von A. Schmekel ausgesprochenen Ansicht mit der Modifikation bei, dafs die Lehre von der Seelenwanderung ein beliebter Stoff alter orphischer Gedichte war. Ebenso führt van Eysinga den Nachweis, dafs Chrysippos und die Orphiker das Gleiche gelehrt haben, vgl. dazu H. Draheim in WfklPh. 1312. — Und nicht gar weit entlegen von diesen Arbeiten sind G. Ihms *Virgilstudien* im Pg. der Realschule Gernsheim, eine Fortsetzung der Jb. XVII, 64 erwähnten Studie I „Die Götter in der Äneis". Die beiden Fortsetzungen behandeln das Allgemeinmenschliche, das Seelenleben zwar wiederum unter Rückblicken auf Homer, bei dem es einfach und ursprünglich, während es bei Virgil pathetisch und reicher entwickelt, aber weniger einheitlich beleuchtet erscheint. Virgil

liebt die Stimmungsmalerei. Die Äneis ist freilich nicht einfach an den homerischen Werken zu messen, wie Pope und Wood es wollten, deren von Lessing und Herder ins Deutsche verpflanzte Ästhetik noch heute nachwirkt, sondern aus der Zeit, in der sie wurzelt, zu erklären; deren Grundzug ist eine Art Romantik, wie Norden, *Virgils Äneis im Lichte ihrer Zeit*, NJ. 1901 II, 249, 313, und in seinem obengenannten Werke über Virg. Än. Buch VI, sowie zugleich mit ihm Heinze in dessen Technik Virgils (s. oben) gezeigt haben. Nach solchen mehr allgemeinen Bemerkungen läfst Ihm über die Bücher I—III der Äneis Betrachtungen folgen, die man mit Interesse lesen wird. Sie ergänzen in gewissem Sinne die Erklärungen jener Bücher im Kommentare der Gebhardi-Ihmschen Virgilausgabe. — Zum Schlusse sei die 2. Auflage von Th. Drücks *Präparation zur Äneis 1. Heft, Buch I* in 2. Auflage erwähnt.

Horaz. Die Horazliteratur fliefst wieder reichlicher: nach der Ebbe des vorigen Berichtsjahres heuer die Flut. Zunächst zwei Schulausgaben in neuen Auflagen: die Ausgabe von O. Keller und J. Häufsner in 3., die nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe der *Oden und Epoden* von E. Rosenberg in 4. Auflage. Die Einleitung in der erstgenannten Textausgabe des ganzen Horaz, welche den Schüler in die Horazlektüre einführt, beginnt mit einem Lebensabrifs, spricht über die verschiedenen Gattungen der Poesie des Dichters und seine Vorbilder und — was besonders anerkennenswert ist — auch über sein Fortleben zumal in der deutschen Dichtung. Der warme Ton der Anerkennung, mit der die Herausgeber von Horaz sprechen, mufs den Schüler wohltuend berühren. Die metrische Übersicht hält sich an R. Köpke. Hinter dem Texte folgt die suetonische vita des Horaz, ein reichhaltiger Index und 3 Kärtchen — also eine Textausgabe mit allen möglichen guten Zugaben in bester Ausstattung des Tempsky-Freytagschen Verlages. — Über Rosenbergs Oden- und Epoden-Ausgabe ist nach der sehr genauen Beschreibung und gebührenden Anerkennung im Jb. VI, 77 nicht viel zu sagen nötig. Der Herausgeber ist mit Aufmerksamkeit der weitschichtigen Horazliteratur seit 1897 gefolgt und hat das für seinen überaus inhaltsreichen Kommentar Brauchbare aus ihr für die 4. Auflage verwertet. Neu ist ein Kapitel „Vielgebrauchte Wendungen und Sentenzen aus den Oden, Epoden und dem carmen saeculare", 6 Seiten stark, am Schlusse der Einleitung, in welcher Rosenberg aufser den hier gewöhnlich zu findenden Angaben über Horaz und seine Werke in aller Kürze auch des Einflusses gedenkt, den der Dichter auf die Nachwelt und auf unsere vaterländische Poesie gehabt hat. Etwas eingehender wird die Eigenart der Dichtersprache in ihren Abweichungen von der klassischen Prosa behandelt. Den Rosenbergschen Kommentar würde schon wegen seiner glücklich gewählten Parallelen aus sonstiger, vornehmlich deutscher Dichtung kein Horazerklärer gern missen, auch wenn er alle übrigen Kommentare besäfse.

Einige Übersetzungen horazischer Oden sind leicht zugänglich, so

Digitized by Google

Horazische Oden in deutscher Nachbildung II von J. Bartsch (nicht „Barth", wie Jb. XVII steht) im Pg. Stade in deutschen Rhythmen und Reimen und in möglichstem Anschluſs an den Text, so daſs selbst die Zeilenzahl beibehalten wird. Es sind folgende Oden verdeutscht: I 19, 27, 38, II 10, 17, 18, III 21, 23, 29, 30, IV 5, 7, 11, 12. Das meiste liest sich glatt und gut. — J. Neſs, *Ausgewählte Oden übertragen in deutsche Dichtung*, enthält 10 Oden und eine Epode in formgewandter Übertragung. — Nun einiges Beiwerk von verschiedenem Werte.

Ein Vortrag des Geh. Sanitätsrat Dr. Köster in Naumburg *Über die Persönlichkeit des Horaz in seinen Oden* bekundet die erfreuliche Tatsache, daſs mit dem Verlassen der Schulbank das Interesse und die Freude an den alten Klassikern nicht überall erlischt. Bei Köster hatte sich die Liebe zu Horaz bereits zu einer Übersetzung von Liedern des Dichters in altem Maſs mit Reimen aufgeschwungen, vgl. Jb. X, 88. Proben daraus teilt er in jenem Vortrage zahlreich mit und erklärt, wie er einst zu dieser Übersetzung gekommen. In der Schulpforta ist ihm allerdings der Sinn für die Schönheit horazischer Poesie nicht aufgegangen, wohl aber auf seinen Reisen. Die Wahl des Reimes in seiner Übersetzung sucht er zu entschuldigen; allerdings hat er sich durch Beibehaltung des antiken Versmaſses die Sache erschwert. Nach dieser Einleitung geht nun Köster auf die Schilderung der Persönlichkeit des Horaz nach seinen Oden ein, nachweisend, daſs er innere Klarheit, wohltuende Gemütsruhe, Selbsterkenntnis und Kenntnis der Menschen und der Verhältnisse und dabei eine immer aufrichtige, bescheidene und lautere Gesinnung besaſs, wodurch er berufen war, geistig und sittlich anzuregen und zu erfreuen. Gelegentlich wird die Frage aufgeworfen, ob der römische Dichter wohl die Psalmen Davids kannte. Die populär gehaltene Schrift, voll groſser Liebe und Verehrung zum Dichter, ist wohl geeignet, Laienkreise über Horaz zu belehren.

Gelehrterer Art sind die *Horazstudien* von Max C. P. Schmidt, als 1. Heft seiner „Altphilologischen Beiträge" erschienen. Verf. ist aus früheren Schriften als ein Humanist bekannt, der den Humanismus und Realismus zu versöhnen trachtet, und die innige Durchdringung beider zeigt sich auch in dieser feinsinnigen und in manchen Erklärungen überaus glücklichen Arbeit. Sie ist nämlich ein Versuch, den leiseren Pulsschlägen der Sprache zu lauschen, den bald tieferen, bald anschaulicheren Sinn der lat. Ausdrücke zu ergründen. Sagen wir es mit andern Worten: die Sprache des Horaz und ihren Geist an einem Dutzend Stellen zu erforschen. Es handelt sich also um eine psychologische Vertiefung der Übersetzungskunst, wenn wir den Verf. richtig verstehen, eine Vertiefung in das Individuelle, Erlebte oder Nationale, in die eigenartige und abgetönte Färbung des fremden Ausdrucks, wie ihn die Lyriker lieben, z. B.: Dic age tibia melos: tibia geht im Gegensatz zu lyra und melos auf den römischen Charakter und Inhalt des Liedes, oder partem solido demere de die: de-

Digitized by Google

mere geht auf die Art des römischen Subtrahierens zurück, eig. von der oben stehenden Summe herunternehmen, also von der Gesamtheit der Tagesstunden (der Arbeit) einen Teil abziehen. In ähnlicher geistvoller Weise werden erklärt: oblivioso Massico — latus mundi — carinae (Kielhölzer) — lyrici vates — bellicosus Cantaber — omnis copia narium — Libycis areis — Attalicis condicionibus — carmina compono, hic elegos. Diese psychologisch-genetischen Erklärungen eröffnen einen neuen reizvollen Blick in die Eigenart des Horaz und zeigen, dafs es trotz der Tausende von Arbeiten über und zu Horaz noch immer etwas auszuschöpfen gibt, was bisher dem spähenden Adlerblick der Exegeten entgangen ist. Man mufs nur wie Schmidt etwas Realist sein, dann findet man noch manches edle Korn, das selbst einem Gemoll in seinen Realien bei Horaz entgangen ist.

Grundgedanken und Disposition von Hor. Sat. I 1 behandelt F. Teichmüller im Rhein. Mus. 58, 436 ff. — Zur Würdigung des Horaz als Dichter lese man K. Städler, *Die Horazfrage seit Lessing.* Verf. hat durch seine Horazübersetzungen sich als Interpret des Dichters bewährt. Hier gibt er einen anderen Beitrag zur Horazinterpretation und berührt sich in manchem mit M. C. P. Schmidt, z. B., wenn er fordert, dafs man, um ein horazisches Gedicht zu verstehen, seine erklärende Grundlage aufzufinden suche: Inhalt, Zusammenhang, Gefühls- und Kunstwert. Aber welcher Horazerklärer und Horazlehrer tut dies nicht? Ohne das Milieu, örtliche oder zeitliche Umstände oder seelische Verhältnisse, in denen und aus denen das Gedicht geboren, ist ja tieferes Verständnis platterdings unmöglich. — Neues findet man nicht bei L. Kieroński, *Quid Horatius de sua carminum et sermonum componendorum ratione praedicaverit:* eine nicht sehr eingehende Darstellung von Hor. Äufserungen über seinen Dichterberuf und dessen Vorzüge, ferner Horaz im Urteile der alten Kritiker und der Gegenwart bildet den Inhalt. — Den Stoizismus des Horaz behandelt eingehender J. Ogórek in einem Pg. Lemberg II. Gymn., und zwar unter steter Heranziehung der griechischen Literatur über den Stoicismus. Die im Titel angekündigte Parallele zwischen Ciceros Paradoxa und Horazens stoischen Lehren folgt am Schlufs.

Während die bisher genannten Schriften mehr den Inhalt der horazischen Dichtung berührten, betrifft die Form H. Sachs, *Alliterationen und Assonanzen in den carmina des Hor.*, Pg. Berlin 13. Realsch. Nach einer alphabetischen Aufzählung von a bis v (agros Attalicis condicionibus — vis formosa videri) folgen die Tonmalereien und die Beteiligung der verschiedenen Metra an diesen Kunstmitteln. Nach dieser Statistik werden die Fälle bewufster Anwendung ausgeschieden und unterschieden. Die Schlüsse für die poetische Tätigkeit des Dichters will Verf. in einer zweiten Arbeit ziehen. — Ein ähnliches Thema setzt sich Th. Fritsche, *Die Wiederholungen bei Horaz*, eine längere und sorgfältige Arbeit, die von den Wiederholungen einzelner Worte und Wendungen handelt, die

sich mit Vorliebe in demselben Metrum an gleicher Versstelle finden und hiernach alphabetisch — wie bei Sachs — geordnet werden. Darnach kann man den Einfluſs der Formel und des Konventionellen bei Horaz nicht leugnen, zugleich ist für die sorgfältige Ausbildung der Technik der römischen Dichter, welche wir aus R. Heinze bei Virgil kennen lernten (s. oben S. 86 f.), ein weiterer Beweis gegeben. Diese Technik erleichterte das Dichten zwar, die Schablone machte es aber auch inhaltsleer. Offenbar übte das Metrum diesen Zwang und Druck auf die gleichmäſsige Setzung aus. Wir haben in dieser Arbeit die letzte aus der Hand des Verf., erst nach seinem Tode herausgegeben. Sie mehrt seine Verdienste um Horaz.

W. Vollbrecht findet in einer höchst lehrreichen Pg.-Abh. (Altona Christian.) *Über eine neue Hypothese inbetreff der Herausgabe der Dichtungen des Horaz,* daſs K. Dziatzkos (Antik. Buchwesen 169 ff.) Schluſs aus Epist. I 20 einseitig und vorschnell gefaſst worden sei. Dem wird man beistimmen. — Der Horazlektüre dient auch eine Pg.-Abh. Barmen Gymn. von Schleusner, *Die Reisen des Kaisers Augustus in Geschichte und Dichtung;* diese Reisen, die bisher weder vollständig noch zusammenhängend dargestellt worden sind, werden quellenmäſsig in bester Ordnung zusammengestellt; aus den Dichterquellen werden natürlich nur die nackten Tatsachen herausgezogen. Der Horazlehrer wird die verständige Arbeit brauchen können.

Elegiker u. a. In der Müller-Jägerschen Sammlung ist neu: *Ausgewählte Dichtungen des Catullus, Tibullus und Propertius,* für den Schulgebrauch erläutert von K. Feyerabend. Uns liegt nur der Textband vor, dessen Einleitung sich über Lebensgeschichtliches, über die Elegie und Metrisches ausläſst. Aufgenommen sind von Catull 21, von Tibull 8, von Properz 23 Elegien; auch fehlt nicht Hor. Ep. I 4 an Albius Tibullus und Ovid. Am. III 9 auf den Tod des Tibullus. Alles Anstöſsige ist vermieden worden. Das übliche Verzeichnis der Eigennamen bildet den Schluſs. Ein Endurteil wird erst nach Einsicht des Kommentars gefällt werden können. — Zu Siebelis Tirocinium poeticum erschien das von A. Schaubach bearbeitete Wörterbuch in 11. verbesserter Auflage. Es ist so ziemlich alles beim Alten geblieben.

Terenz. Zur Einführung in die Lektüre der altlateinischen Lustspiele hatte vor etwa 20 Jahren Karl Dziatzko von den Komödien des Terenz auch die *Adelphoi* gewählt und dieses Lustspiel in seiner erklärenden Ausgabe besser zugänglich gemacht. Sie erhob sich aber über das Niveau einer gewöhnlichen Schulausgabe. Nach dem Tode des hochverdienten Herausgebers bearbeitete Rob. Kauer die 2. Auflage und suchte zwischen wissenschaftlicher Erklärung und Schulbedürfnis die weise Mitte zu halten. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit zweier Jahrzehnte an diesem Stücke sind im Text wie in Anmerkungen überall erkennbar, das Wort- und Sachverzeichnis ist erschöpfender gestaltet.

Die gliederungslose ziemlich ausgedehnte Einleitung geht ein auf den Inhalt des Stückes, den anstöfsigen Ausgang, das griechische Original Menanders, die römische Bearbeitung — dies sehr ausführlich —, den Ort der Handlung und den Erfolg des Stückes, dieser wird aber ganz kurz und nur für das Altertum gestreift. Wenn die Einleitung schon auf 20 Seiten ausgedehnt wurde, so hätte man gern noch ein paar Worte mehr über das Fortleben des Stückes und seine Bearbeitungen in späterer Zeit gehört. In vieler Philologen angenehmster Erinnerung ist z. B. noch die gelungene Festvorstellung in Halle a. S. bei Gelegenheit der 47. Philologenversammlung, wo ein ähnliches Stück des Plautus, die Menaechmi, in der vortrefflichen Übersetzung und Bearbeitung von C. Bardt mit grofsem Beifall aufgeführt wurde.

Bemerkung. Eine gröfsere Anzahl von Schriften, deren Inhalt nur entfernte Beziehung zum Schulunterricht hat, aber auch solche von geringem Umfang und Inhalt, stehen im Schriftenverzeichnis eingetragen.

VII.

Griechisch

A. v. Bamberg.

I. Allgemeines.

Der alte, in den letzten Jahren oft wiederholte (vgl. Jb. V, 2; XII, 1; XIV, 1a; XVI, 1) Gedanke, dafs der ungleich höhere Wert, den die griechische Literatur überhaupt und für die Jugendbildung besitzt, die Umkehrung des dem griechischen und dem lateinischen Unterricht bisher zugewiesenen Zeitmafses verlange, ist auch im vorigen Jahre von gewichtiger Seite ausgesprochen worden. Ludwig von Sybel hat in der Schrift *Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache*, die er der 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins und der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner gewidmet hat, allerdings weder eine arithmetisch genaue Umkehrung noch eine sofortige Verwirklichung des Gedankens verlangt, sondern nur eine akademische Frage zu bedächtiger Diskussion stellen wollen, aber grundsätzlich mit Entschiedenheit behauptet, dafs das Gymnasium dem Griechischen, worin es seine Daseinskraft bewähre, die vielen, dem Lateinischen die wenigen Stunden zugestehen müsse, und selbst einen Beginn des Griechischen schon in Sexta nicht für ausgeschlossen erklärt (S. 32 f.).

Der Gymnasialverein hat sich bei seiner Verhandlung der Thesen Uhligs *Über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums* (HG. 150 f.) gegen diesen Gedanken ablehnend verhalten. Uhlig selbst hatte zwar in These 8 für wünschenswert erklärt, dafs zum Zweck einer umfänglicheren autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus, wenigstens in der Prima stattfinde, und in These 7 von dem Griechischen gesagt, dafs ihm, weil es dem Gymnasium sein

Digitized by Google

eigenartiges Gepräge gebe, nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung gebühre, deutete dies aber in der Diskussion dahin, dafs er nicht eine quantitative Bevorzugung des Griechischen im Ganzen meine, sondern nur frage, ob nicht in den obersten Klassen die Zahl der griechischen Stunden gröfser sein sollte als die der lateinischen, und war später damit einverstanden, dafs man sich begnügte, für das Griechische eine „nicht nur geduldete, sondern eine völlig gesicherte Stellung" in Anspruch zu nehmen (HG. 1904 S. 24 f., ZG. 849 f., vgl. O. Jägers Votum Jb. XVIII, 1).

Paul Cauer hat bei der Verhandlung des Themas *Die griechische Lektüre auf der Oberstufe des Gymnasiums und das Lesebuch von v. Wilamowitz-Moellendorff* auf der VIII. Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz (*Verhandlungen* S. 179 ff., 186), wie ähnlich Friedrich Aly in dem Bericht *Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums, Hoffnungen, Sorgen, Wünsche* (HG. 99 ff.) und Werner Schilling in dem Aufsatz *Wider das Präparieren* (LL. 74, 51) den Wunsch einer Verstärkung des griechischen Unterrichts mit dem einer völligen Ausnutzung jenes Lesebuchs in Verbindung gebracht; aber auch da fand man nicht den Mut zu fordern, was man wünschte.

Umgekehrt redet F. Hertlein SwS. S. 438—40, damit die Tertianer nicht zugleich die unregelmäfsigen französischen Verba und das griechische Verbum zu erlernen brauchen, einer Beschränkung des griechischen Unterrichts auf 5 Jahre das Wort, wogegen sich die Redaktion im Sinne derer erklärt, die „im Griechischen den Kernpunkt unserer ganzen humanistischen Bildung erblicken".

Für einen vierjährigen neunstündigen griechischen Unterricht von Untersekunda bis Oberprima, die Voraussetzung des von U. v. Wilamowitz-Moellendorff verfafsten Unterrichtsplans, tritt P. Corssen in dem Aufsatz *Über Idee, Zweck und Gebrauch des griechischen Lesebuchs von U. v. Wilamowitz-Moellendorff* (*Monatschrift* S. 99 f.) ein, mit ihm der Herausgeber Adolf Matthias. Paul Cauer freut sich (*Rheinprovinz* S. 176), dafs dieser Plan, der dazu führen würde, das Griechische zu einem wahlfreien Unterrichtsgegenstand zu machen, unmittelbar aufser Diskussion stehe. Immerhin hängt er eng mit sehr ernsten schulpolitischen Tagesfragen zusammen, die das Gymnasium alten Stils bedrohen.

Matthias, der neben der gleichen allgemeinen Wertung des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule auch die Wahlfreiheit des Griechischen in sein Unterrichtsprogramm aufgenommen hat, sagt in dem Artikel *Zur Jahreswende* der MhS. S. 3, so hoch man auch die geistige Schulung durch das eindringliche Studium einer so klangvollen und an Schönheiten und reizvollem Wechsel reichen Sprache wie der griechischen und die Durcharbeitung einer so klar gegliederten und folgerichtig aufgebauten Sprache wie der lateinischen anschlagen möge,

Digitized by Google

mehr als alles das sei doch die Vertrautheit mit dem Inhalt der Begriffe nötig. Hauptsache sei nicht die sprachlich formale Schulung, sondern die Übermittelung wertvoller Kulturgüter, Hauptsache der Lebensinhalt der Zeiten, von welchen uns die klassischen Schriften berichten, das Heranführen an die Probleme und das Hinführen auf die Wege, auf denen geistig hochentwickelte Völker Wahrheit und Glück gesucht haben. In diesem Sinne müsse wahrhaft humanistische Bildung allen unseren höheren Lehranstalten in Fleisch und Blut übergehen, auch denen, die das Griechische nicht in ihren Lehrplan aufgenommen haben. Dem gegenüber behauptet Paul Cauer in dem Aufsatz *Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?* (NJ. 541), dafs eine lebendige Auffassung der gegenwärtigen Welt und ihrer Probleme auf dem Wege, der durch das Altertum führe, ohne Kenntnis der griechischen Sprache nicht möglich sei, und lehnt den im vorigen Jahresbericht (S. 5) besprochenen Entwurf Lambecks zu einer durch Übersetzungen vermittelten Einführung in die griechische Geisteswelt (S. 547) ab. Ob dieser Standpunkt von den mafsgebenden regierenden und geldbewilligenden Instanzen festgehalten wird, davon wird abhängen, ob sich das Gymnasium alten Stils mit verbindlichem griechischen Unterricht hält oder zunächst dem Reformgymnasium, später dem Realgymnasium weicht. Einstweilen dürfen sich seine Freunde freuen, dafs unausgesetzt darauf hingearbeitet wird, den griechischen Unterricht wenigstens nicht durch eigene Verschuldung untergehen zu lassen, und dafs Matthias auf den Direktoren-Versammlungen in Posen (*Verhandlungen* S. 58, 59) und in Danzig (*Verhandlungen der XVI. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen* (S. 147, 151) einerseits für Freiheit der Bewegung der einzelnen Anstalten innerhalb des Lehrplans und anderseits für die Förderung tüchtiger Kenntnis der Grammatik und Aneignung eines ausreichenden Vokabelschatzes als unerläfslicher Voraussetzungen für jede Art des Betriebes der Lektüre mit aller nur wünschenswerten Entschiedenheit eingetreten ist.

II. Lektüre.

1. Kanon.

Was im vorigen Jahre zur Auswahl der griechischen Schullektüre gesagt und geschrieben worden ist, hat sich fast durchweg an das Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Moellendorff angeschlossen. Es hat diesem nicht an lebhafter Gegnerschaft gefehlt. Namentlich Gronau, der Berichterstatter, und Wagner, der Mitberichterstatter, zu der Frage *Inwiefern werden durch die Lehrpläne von 1901 dem griechischen Unterricht auf dem Gymnasium neue Ziele gewiesen und inwieweit sind Änderungen*

im Unterrichtsverfahren erforderlich? auf der Danziger Direktoren-Konferenz haben ihrem Widerspruch kräftigen Ausdruck verliehen, und wohl von keiner Seite ist das Buch so, wie es ist, in seiner ganzen Ausdehnung als zweckentsprechendes Unterrichtsmittel anerkannt worden. Wohl aber hat es volle Würdigung gefunden als „Ausdruck einer lebendigen und eigenartigen wissenschaftlichen Persönlichkeit“ (Cauer, *Verhandlungen — Rheinprovinz* S. 185), wegen der anregenden Kraft, die es auf die Lehrer und damit auch auf die Schüler ausübe (Goldschmidt ebenda S. 181; Schilling a. a. O. S. 51), wegen seines wissenschaftlichen Charakters, der, von einzelnen Mifsgriffen abgesehen, wohltuend wirke und auch von seiten der Schule Beifall verdiene, nicht obgleich, sondern weil dadurch dem Lernenden etwas zugemutet werde (der 5. der Cauerschen Leitsätze, die von der Rheinischen Direktoren-Versammlung angenommen wurden; vgl. *Verhandlungen* S. 179 f.), endlich auch weil das ganze Unternehmen geeignet sei, die Überzeugung zu stärken, dafs innerhalb des modernen Bildungswesens das Griechische nicht blofs auf Duldung Anspruch habe, sondern vor anderen Fächern berufen sei, eine Kulturmission zu erfüllen (der 6. der Cauerschen Leitsätze; Meinertz, *Verhandlungen* S. 181).

Die schroffe Einseitigkeit, womit v. Wilamowitz die Bedeutung des Griechentums für die Weltkultur als den einzigen Berechtigungsgrund für den griechischen Unterricht betont hatte, der bei ihm selbst seine Begeisterung vor allem für Platon gar nicht recht entsprechen wollte, hatte naturgemäfs scharfen Widerspruch hervorgerufen, der nunmehr der Anerkennung dessen gewichen ist, was daran richtig war. Die Posener Direktoren-Versammlung hat es am Schlufs der Verhandlung über den *Griechischen Lesestoff am Gymnasium* (Berichterstatter Glombik, Mitberichterstatter von Sanden) in dem ersten der angenommenen Leitsätze ausdrücklich als eine Aufgabe des Gymnasiums anerkannt, einen Einblick in den Zusammenhang der heutigen Kultur mit der antiken zu eröffnen (*Verhandlungen* S. 60), ohne damit anzuerkennen, dafs dies notwendig auf dem von v. Wilamowitz eingeschlagenen Wege geschehen müsse. Wiederum hat P. Corssen hervorgehoben, dafs die historische Betrachtung, indem sie das zeitlich Bedingte und das Ewige scheide, damit nur deutlicher herausstelle, was wirklich grofs, schön und wahr sei, und dafs unsere Beschäftigung mit dem Altertum vor allem doch in dem Glauben begründet sei, dafs das Altertum solche Werte biete (a. a. O. S. 97), und mit dem Hinweis hierauf hat Paul Cauer auf der Rheinischen Direktoren-Konferenz als ersten seiner Leitsätze den zur Annahme gebracht, dafs durch streng historische Betrachtung des Altertums der Begriff des Klassischen nicht, wie v. Wilamowitz behaupte, aufgehoben, sondern vertieft und neu belebt werde. Auch O. Weifsenfels, der in der Pädagogischen Sektion der Haller Philologen-Versammlung einen gehaltvollen Vortrag über das *Lesebuch*, gehalten hat, sprach dabei aus, dafs uns das Griechen-

Digitized by Google

tum der klassischen Zeit nicht ein höchstes, für alle Zeit verbindliches Vorbild in ästhetischer, sittlicher, philosophischer, sozialer Beziehung sei, dafs wir aber mit Hilfe jener griechischen Klarheit, Geradheit und Einfachheit uns die verwickelten, aus tausend unsichtbaren Zuflüssen genährten, oft verschrobenen modernen Erscheinungen auf allen jenen Gebieten besser deuten können (ZG. 783). Eben in diesem Sinne hat wohl Matthias auf der Danziger Direktoren-Konferenz dem griechischen Unterricht den gesunden Realismus, den v. Wilamowitz bewiesen habe, und eine Verbindung von Humanismus und Historismus empfohlen (*Verhandlungen — Ost- und Westpreufsen* S. 152).

Sicher ist freilich, dafs v. Wilamowitz neben dem Inhalt der Lesestücke ihre Form zu wenig berücksichtigt hat. So hat er Anlafs gegeben, eine für die Auswahl der Schullektüre höchst wichtige Forderung wieder nachdrücklicher zu betonen. „Nur solche Lesestücke können zugelassen werden, die bei einem für Schüler bedeutenden Inhalt eine schöne Form aufweisen", sagte Glombik (*Verhandlungen — Posen* S. 5). „Wahre Schönheit" aber, schreibt O. Weifsenfels (ZG. 783) „ist da, wo der Gedanke einen treffenden und wirkungskräftigen Ausdruck findet: sie lenkt nicht von dem Gedanken ab, fügt ihm nicht etwas anderes Minderwertiges hinzu, sondern verhilft ihm vielmehr zu seiner Reife und Erfüllung". Weiter wünscht aber Weifsenfels (a. a. O. 784), dafs die Schulschriftsteller der Periode angehören, wo die Sprache noch voll unbewufster Weisheit war, noch Leben und Triebkraft besafs, hinter dem, was sie direkt sagte, so viel anderes noch, was zur Vertiefung auffordert, ahnen liefs. So wies auch Paul Cauer auf der Rheinischen Direktoren-Konferenz darauf hin, dafs, wie den Griechen innerhalb der geschichtlichen Entwicklung überhaupt auf vielen Gebieten die Rolle der zuerst Suchenden und Findenden zugefallen sei, so auch ihre sprachlichen Schöpfungen der älteren Zeit alle den Charakter des Ursprünglichen haben, nicht nur Homer und Herodot, sondern auch Thukydides und der von v. Wilamowitz mit Unrecht gering geschätzte Xenophon (der erste Memoirenschreiber), vollends Platon. In diesem Charakter, in dem unmittelbaren Verhältnis zwischen Gedanken und Ausdruck, von denen der eine den anderen erzeuge und mit ihm wachse, liege etwas Eigenartiges, Klassisches, Vorbildliches für alle Zeiten, besonders aber für unsere Zeit der abgeleiteten, überlieferten Formen. Der zweite der Leitsätze, die Cauer zur Annahme brachte, definierte demgemäfs klassische Werke als solche, in welchen ein bedeutender Gehalt sich eine selbständige und eigenartige Form geschaffen habe.

Dafs Werke, die durch diese Vorzüge der Sprache ausgezeichnet sind, nicht in Übersetzungen, sondern in der Ursprache gelesen zu werden verdienen, ist selbstverständlich. Dies gilt aber auch, wo ein Werk nicht im ästhetischen, sondern im wissenschaftlichen Interesse ge-

Digitized by Google

lesen wird. Mit Recht bemerkt P. Corssen (a. a. O. S. 96), der Sprachunterricht habe auch die Einsicht zu verleihen, dafs selbst die beste Übersetzung ihrer Natur nach ungenügend und nur ein Hilfsmittel zum Verständnis ist, nicht aber das Verständnis voll und unmittelbar gewährt. So werde das Bewufstsein geweckt, dafs Wissenschaft Forschung ist und dafs, wer etwas wissen will, überall den Dingen auf den Grund gehen und sie selbst befragen mufs, zugleich auch, dafs alles immer an der Quelle wieder geläutert werden mufs. Das sei die Vorschule, die nicht nur den Philologen, sondern auch den Theologen und Juristen fromme und die dem Mediziner, dem Physiker und Mathematiker schwerlich schaden werde. Dabei ist natürlich ganz gleichgültig, ob die Ursprache eines Literaturwerkes von wissenschaftlichem Interesse jene Vorzüge der Ursprünglichkeit usw. besitzt oder nicht, und eben daraus versteht es sich, dafs v. Wilamowitz, dem das wissenschaftliche Interesse das prinzipale ist, alle Bruchstücke der griechischen Literatur in der Ursprache dargeboten hat. Dem gegenüber erhebt nun O. Weifsenfels einen Anspruch, der in dieser Schärfe wohl noch nicht erhoben worden ist. Er will nur Poetisches und Philosophisches in griechischer Sprache lesen lassen, d. h. aufser Dichtungen und philosophischen Schriften nur solche Abschnitte und Werke der Historiker und der Vertreter der exakten Wissenschaften, welche in sichtbarer Weise den Weg in die Höhe zum Poetischen und Philosophischen einschlagen, wie z. B. die Reden, die die Historiker ihrer Erzählung eingefügt haben, bei den besseren unter ihnen die höheren Eigenschaften des Poetischen zugleich und des Philosophischen haben, oder wo in der wissenschaftlichen Literatur ein weihevoller und aussichtsreicher Höhepunkt erreicht ist. Nur in solchen Partieen könnten sich die Kräfte der griechischen Sprache in voller Entfaltung zeigen. Im fremdsprachlichen Unterrichte solle nur das gelesen werden, was durch eine Übersetzung oder durch Referate nicht zu einer vollen Wirkung gebracht werden könnte. Von diesem Standpunkt aus ist O. Weifsenfels mit innerer Notwendigkeit dazu geführt worden, in der gesamten griechischen Literatur nach solchen Lesestücken Umschau zu halten, welche einer von dem Lesebuch von v. Wilamowitz wesentlich verschiedenen griechischen Chrestomathie einzuverleiben wären. Er hat das Ergebnis als eine Zugabe zu der prinzipiellen Erörterung niedergelegt in dem Aufsatz *Die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien* ZG. 1 ff., 81 ff.

Ihres Inhaltes wegen sind von den Lesestücken des *Lesebuchs* die den realen Wissenschaften angehörigen auch im vorigen Jahre fast durchweg abgelehnt worden, teils weil sie den Fachlehrern zu überlassen, teils weil sie nur in Übersetzungen oder überhaupt nicht zu lesen, sondern nur nach ihrem Inhalte zu verwerten seien. Indessen findet P. Corssen die Proben aus den Elementen des Euklid für einen in Untersekunda beginnenden Anfangsunterricht sehr geeignet. Der Schüler, der in den

Anfangsgründen der Mathematik fest geworden sei, stehe im Besitz der Sache und werde von hier aus auch ohne Wörterbuch an den Figuren zu dem Verständnis neuer Wörter gelangen, wobei er dann zugleich unmittelbar erfahre, auf welchem Grunde das, was er in der Mathematik gelernt hat, ruhe (a. a. O. S. 101). Auch Gebhard (a. a. O.) billigt die mathematischen Abschnitte als sehr leicht und vermifst etwas von der Botanik und Zoologie. Aus dem Abschnitte IV (Erd- und Himmelskunde) ist Glombik (*Verhandlungen — Posen* S. 5) geneigt, einiges zu empfehlen, wie auch Paul Cauer (*Verhandlungen — Rheinprovinz* S. 178) mit den geographischen Partien einen Versuch machen möchte, da sie umfangreich genug seien, um ein Einlesen zu ermöglichen, und geschickt so ausgewählt, dafs sie in Cäsar und Tacitus eine Stütze des Interesses finden.

Ohne Rücksicht auf das *Lesebuch* und in schneidendem Gegensatz dazu hat Ferdinand Hornemann in dem Aufsatz *Der griechische Unterricht im neuen Gymnasium* (NJb. S. 353—367) den geistvollen Versuch gemacht, dem Entwicklungsgang des griechischen und des deutschen Geisteslebens folgend, darzulegen, dafs sich die griechische Lektüre auf I. Homer, II. Sophokles und Thukydides und III. Platon zu beschränken habe. Dagegen wendet sich O. Kohl in dem Aufsatz *Zu Hornemanns griechischem Unterricht im neuen Gymnasium* (ZG. 762 ff.).

Für eine auf Sekunda und Prima verteilte **Homerlektüre** ist im Gegensatz zu v. Wilamowitz Gronau lebhaft eingetreten (*Verhandlungen — Ost- und Westpreufsen* S. 101 f.). Dem Primaner erscheine die Ilias immer noch als das Werk eines grofsen Menschen und Künstlers, wenn sie ihm durch sie selbst erklärt, wenn sie ihm von einem geboten werde, der für das Hellenische und Menschliche und das Künstlerische darin ein Empfinden habe, wenn mit den nötigen Kürzungen das gelesen werde, was für die Handlung und ihre dramatische Entwicklung, für die Veranschaulichung der Charaktere und des homerischen Lebens, was nach der ethischen und ästhetischen Seite von besonderer Bedeutung sei. Die Odyssee sei für den Sekundaner nach ihrem Gehalte ebenso wertvoll wie fafslich und führe ihn vortrefflich in die homerische Sprache und Kritik und trotz ihrer Abweichungen von der Welt der Ilias in das homerische Altertum ein. Nach Gronaus Meinung gehören aufser beträchtlichen Abschnitten und anderen Gesängen der 1., 2., 3., 6., 9., 11., 16., 18., 19., 21., 22., 24. Gesang — wenige mit sehr geringen, andere mit umfassenden Kürzungen — zu der regelmäfsig zu wählenden Lektüre. Von der Odyssee werde man auf das 2.—4. Buch und wohl auch auf das 15. und wenn keine Zeit mehr für die Begegnung des Odysseus mit seinem Vater sei, auf das 24. verzichten und bei den übrigen — mit Ausnahme jedenfalls vom 6., auch wohl vom 21. — Kürzungen vornehmen müssen.

Aus **Hesiod** würde O. Weifsenfels eine Auswahl kleinerer erzählenden Stücke und Apophthegmen, aus **Apollonius Rhodius** das

Digitized by Google

dritte Buch, die Geschichte des Seelenkampfes der Medea, in seine Chrestomathie aufnehmen mögen (ZG. 93).

Den **Lyrikern** eine besondere Reihe von Stunden einzuräumen, wagt Gronau (*Verhandl. — Ost- und Westpreufsen* S. 100) nicht. Dagegen wurden ihnen auf der Posener Direktorenversammlung von Glombik (*Verhandl.* S. 8) in Unter- und in Oberprima je ein Vierteljahr (zu 2 Stunden), von v. Sanden (*Verhandl.* S. 22) das letzte Semester in Oberprima zugestanden. Dieser wünschte eine reichliche Auswahl nicht nur aus der elegischen, sondern auch aus der melischen Poesie nach den geschichtlichen Beziehungen (auch zu Horaz) und nach dem ethischen Werte. Auch einen Versuch mit **Pindar** empfiehlt er. O. Weifsenfels würde im *Lesebuch* in den Anhang zu II, 1 gern neben Stücken politischer Poesie auch einige von den erhaltenen Proben der rein menschlichen Poesie Solons aufgenommen sehen. In seiner eignen Chrestomathie würde er eine Auswahl aus den Elegikern und Proben aus den Fragmenten der melischen Poesie und aus **Theokrit** bieten.

Dafs v. Wilamowitz die Lektüre der **Tragiker** überhaupt auf ein Stück beschränkt wissen wollte, hat weder in Danzig noch in Posen Zustimmung gefunden. Im allgemeinen hält man daran fest, dafs in jedem Jahreskurs der Prima eine Tragödie gelesen wird, und bevorzugt nach wie vor **Sophokles**, in erster Linie die **Antigone** und den **König Oidipus**. G. Schneider empfiehlt in dem Aufsatz *Der philosophische Unterricht in den höheren Schulen* (ZG. 99 ff.) besonders diese Tragödien als besonders klare Zeugnisse tiefen Verständnisses für das, was im Innern des Menschen vorgeht, und einer erhabenen Weltanschauung, beruhend auf dem Glauben an einen Zusammenhang zwischen dieser und einer andern Welt, auf der Überzeugung, dafs das, was hier geschieht, nach einer höheren Ordnung der Dinge vor sich geht. Für **Euripides** hat v. Sybel (a. a. O. S. 36) nur anzuführen, dafs, wenn die Schule unmittelbar für das moderne Leben erziehen solle, sich gerade er, der Moderne, in solchem Sinne fruchtbar machen liefse. Wie dies zu verstehen ist, lehrt der Satz, den Paul Cauer in der mehrfach geänderten neuen Auflage seiner *Grammatica militans* (S. 156) zu wiederholen für gut befunden hat: „Im Mittelpunkte der Beschäftigung mit den Tragikern steht jetzt Euripides, nicht mehr Sophokles: die abgeklärte Schönheit einer in sich ruhenden, gerundeten Schöpfung fesselt unser Geschlecht weniger als das Kämpfen und Ringen einer tiefen Menschenseele, die sich an den Rätseln des Daseins ruhelos und freilich erfolglos abmüht.“ Direkt gegen die Lektüre der **Medea**, der **Bakchen** und des **Hippolytos** erklärt sich Glombik (*Verhandl. — Posen* S. 7), während er beide **Iphigenien** empfiehlt. Dagegen meint v. Sanden (ebenda S. 18), dafs bei der Behandlung von Goethes Iphigenie sich zwar der Vergleich mit Euripides' Stück gar nicht umgehen lasse, dafs dieses aber weder in der Ursprache noch in der Übersetzung gelesen zu werden brauche.

Die Schüler seien nur so weit damit bekannt zu machen, dafs ihnen die verschiedene Art klar werde, in der beide Dichter den Knoten geschürzt und gelöst haben. Menge (s. u.) berücksichtigt im Schulwörterbuch die Iph. Taur., Medea und die Bakchen. Von **Aischylos**, den Menge nicht berücksichtigt hat, läfst v. Sanden die **Perser** (S. 22), Gronau daraus die Schilderung der Schlacht von Salamis (*Verhandl. — Ost- und Westpreufsen* S. 100) lesen. O. Weifsenfels würde in seine Chrestomathie aus Aischylos und Euripides so viel aufnehmen, als für einen seiner Aufgabe gewachsenen Lehrer nötig sei, um durch die Vergleichung das Bild des Sophokles schärfer zu umgrenzen, etwa von Aischylos die Eingangsszene des gefesselten **Prometheus** nebst dem sich daran schliefsenden Monolog des Prometheus und die Geschichte des Ursprungs der menschlichen Zivilisation aus dem Munde des Prometheus, aus den **Persern** vor allem den Traum der Atossa und den Schatten des Dareios, aus den **Sieben gegen Theben** die Schilderung der Schrecken einer Belagerung, aus dem **Agamemnon** den Eingangsmonolog des Wächters und die Schlufsrede der Klytämnestra nach vollbrachter Tat, aus den **Choephoren** die Szene, in der Orest und Elektra ihre Rache vorbereiten, und die Schlufsszene, aus den **Eumeniden** das Aufsteigen des Schattens der Klytämnestra und das Erwachen der Eumeniden. Aus den Stücken des Euripides würde er nur solche Szenen wählen, deren Situationen sich durch kurze Vorbemerkungen aufklären lassen (ZG. 93 f.).

Auch eine Auswahl aus den Erfahrungssätzen des **Menander** würde Weifsenfels in seine Chrestomathie aufnehmen, während sie sonst für die Komödie keine Stelle hätte (a. a. O. 94).

Für die Auswahl aus dem 8. und 9. Buch des **Herodot** gibt Franz Helm im 2. Teil seiner *Materialien zur Herodotlektüre mit Rücksicht auf verwandte Gebiete und im Sinne des erziehenden Unterrichts* (vgl. Jb. XV, 11 f., 22) gute Anleitung. Damit, dafs er von Herodot nichts in sein *Lehrbuch* aufnahm, hat v. Wilamowitz durchaus nicht der Lektüre Herodots in der Schule entgegentreten wollen. Es soll nur von ihm viel und rasch gelesen werden, damit die Vorzüge dieses grofsen Erzählers zur Geltung kommen können (Vorwort p. III).

Während Max Siebourg in dem Aufsatz *Die Philosophie im Gymnasialunterricht* (NJb. 277) von **Thukydides** den Primanern nichts weiter vorgelegt zu sehen wünscht, als was v. Wilamowitz in sein Lesebuch aufgenommen hat, schildert K. Goebel in dem Aufsatz *Über die Lektüre des Platon in der Schule und einiges andere* (NJb. 326 ff.) begeistert den Bildungswert der Lektüre des grofsen Historikers. Aus ihm könne der Schüler die Kenntnis von der Grundlage der geschichtlichen Wissenschaft, der Benutzung der Quellen, der Schriftwerke, der Denkmäler, der Tradition, der Kritik, des pragmatischen Zusammenhangs, der geschichtlichen Kategorien des Anfangs einer Epoche, des Grundes, der Veranlassung, des ge-

schichtlichen Beweises aus der Quelle schöpfen und dann auf den Fortschritt der Quellenkunde, der Kritik und auf den Unterschied neuerer und der alten Geschichtschreibung aufmerksam gemacht werden. Und wenn er allen seinen Staatsreden die Disposition in das *δίκαιον* und *συμφέρον* zu Grunde lege, so habe er damit auch die Grundkategorien der Politik gegeben (S. 330). Mit dem Wenigen, was v. Wilamowitz aus Thukydides in das *Lesebuch* aufgenommen hat, ist man auch sonst nicht zufrieden gewesen. Namentlich eine Auswahl aus dem 6. und 7. Buch wird gewünscht, doch auch Teile des 1. und 2. Buchs. Für seine Chrestomathie würde O. Weifsenfels solche Abschnitte auswählen, in welchen die Geschichte jener Tage ihre Gipfelpunkte erreiche (z. B. die Schilderung der Pest im 2. Buche, das Schlufsbild der sizilischen Expedition (VII 80—87) oder solche, wo der Historiker, stille stehend, zu einer denkenden Zusammenfassung auffordere (z. B. die Charakteristik des Perikles, die Sittenschilderung III 81—83, die Betrachtungen über den Eindruck, den das Scheitern der sizilischen Expedition machte), endlich den Anfang des 1. Buchs mit dem Programm des Thukydides (ZG. 6). — Dafs Thukydides in den einfach erzählenden Teilen seines Werkes für Sekunda nicht zu schwer ist, bringt Ferdinand Hornemann (a. a. O. 360) auf den Gedanken, es sollte ein ernster Versuch gemacht werden, aus ihm geeigneten Stoff für den griechischen Anfangsunterricht zu entnehmen, wenn dieser nicht in Tertia, sondern erst in Sekunda einsetze. Dies lehnt O. Kohl (a. a. O. S. 765) als nicht ausführbar ab, weist aber auch darauf hin, dafs die Lektüre des Thukydides doch nicht zerrissen werden dürfe, um sich Jahre hindurch zu ziehen.

Die Geringschätzung **Xenophons** teilt Ferdinand Hornemann mit v. Wilamowitz. Er will von ihm nur so viel lesen lassen, als zur Vorbereitung der Thukydides-Lektüre nötig sei (a. a. O. S. 360). Für die **Kyropaedie** ist im vorigen Jahre niemand eingetreten. Über die **Memorabilien** waren die Meinungen geteilt. Gustav Schneider wünscht in dem schon angeführten Aufsatz über den philosophischen Unterricht in den höheren Schulen, dafs zur Vervollständigung der aus Apologie und Kriton zu gewinnenden Bilder von Sokrates noch solche Abschnitte der Memorabilien hinzugenommen werden, welche die Lehrweise des Sokrates und seine sittlichen und religiösen Anschauungen in das rechte Licht setzen. Emil Rosenberg, der früher mit grofser Lebhaftigkeit für I, 1. 2 eingetreten war (Jb. XIV, 8 f.), versucht in dem Artikel *Xenophons Memorabilien als Schullektüre* (Gw. 225 ff.) durch eine Analyse von I, 4 und II, 1 weiter nachzuweisen, dafs diese Schrift ihrem Inhalt nach durch tausend Fäden mit den Lebensregungen der Gegenwart und aller Zeiten innig verknüpft sei und sogar auf das Urteil der Jetztlebenden klärend und belehrend einwirken könne. Ferdinand Rösiger hat daraus in der unten zu erwähnenden Ausgabe ausgewählt: I, 1—3, 4. 4, 2 bis Schlufs. 6. II, 1, 1—3. 7 — Schlufs. 3. 6. 7. III, 5. 1. 2, 1. 4.

Digitized by Google

3, 9. 4, 1—12. 6. 9, 10—12. 10, 1—6. 8. 12, 1—6. 13, 2. 6. 5. IV, 2. 6, 1—4, 10—15. III, 9, 1—7. IV, 4, 5—19. 24. 25. 8, 1—3. 11. Max Siebourg berichtet (a. a. O. S. 277), er habe sich meist auf die Parabel des Prodikos vom Herakles am Scheidewege, die drei ersten Kapitel des ersten Buches und etwa noch das Gespräch mit dem jungen Perikles über Athens gesunkene Gröfse III, 5 beschränkt. In Bezug auf die **Anabasis** als Schullektüre folgt von denen, die sich im vorigen Jahre geäufsert haben, keiner dem Verwerfungsurteil von v. Wilamowitz. Doch ist man auch darin einig, dafs man die Lektüre nicht über das 4. Buch hinaus zu erstrecken habe. Auch die ersten Bücher nicht ohne Auslassungen zu lesen, empfehlen Schilling (a. a. O. S. 49) und v. Sanden *(Verhandl. — Posen* S. 20). Sorof hat in seine Auswahl (s. u. S. 14 ff.) jetzt auch II, 4 und III, 4, 1—12 aufgenommen. — Nicht weniger Anerkennung haben auch die **Hellenika** gefunden, sofern sie in einer Auswahl gelesen werden. v. Sanden empfiehlt die Zusammenstellung des Lesenswerten in Rofsbergs Ausgabe (s. Jb. XI, 4 f.).

Über die Schullektüre **Platons** hat sich der berufenste Beurteiler Gustav Schneider in dem schon erwähnten Aufsatz ZG. 116 ff. eingehend geäufsert. Nach ihm kommen für die Einführung der Schüler in die Philosophie vor allen anderen Dialogen **Euthyphron, Gorgias** und **Phaidon** in Betracht. Auch den **Protagoras** will er nicht verbannen. In der Betrachtung der wissenschaftlichen Erörterungen in diesem Dialog liege ein gutes Mittel vor, dem Schüler die Erkenntnis zu erschliefsen, was die eigentliche Wissenschaft und wissenschaftliches Denken und Arbeiten ist, und mancher Abschnitt werde weniger befremdend erscheinen, wenn er von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet werde, namentlich wenn man, wie bei dem Euthyphron, dem Schüler vorführe, dafs wir in Platon einen Begründer wissenschaftlicher Methode und diese noch in ihrem Werden und Wachsen vor uns haben. Endlich wird auch die Unentbehrlichkeit von **Apologie** und **Kriton** für den Gymnasialunterricht von neuem dargetan. Der schon erwähnte Aufsatz von Karl Goebel hat in seinem ersten Teil im wesentlichen die Tendenz, Protagoras, Gorgias und Phaidon vor Streichungen zu bewahren, die ihre künstlerische Einheit zerstören. Die Erklärung des Simonideischen Gedichtes wurde von Glombik *(Verhandl. — Posen* S. 13), der mittlere Teil des Phaidon von ihm und v. Sanden (ebenda 13. 22) wie auch von Gronau *(Verhandl. — Ost- und Westpreufsen* S. 97) abgelehnt. Das erste **Buch des Staates** wurde wie Gorgias von den meisten Berichten der Provinz Posen *(Verhandl.* S. 13) überhaupt für zu schwer erachtet. Für die Lektüre des **Laches** und des **Charmides** wirkte Max Hoffmann im ersten Abschnitt einer Erörterung *Zur Erklärung Platonischer Dialoge* durch eingehende Analysen ihres Inhalts. (ZG. 525 ff.)

Dafs von **Aristoteles** nicht blofs aus dem **Staat der Athener,** sondern auch aus der **Poetik** (was für den deutschen Unterricht in Be-

HARVARD COLLEGE LIBRARY

tracht kommt), aus der **Rhetorik** (aus der Lehre von den Affekten, zur Charakteristik der Lebensalter), der **Nikomachischen Ethik** (Glücksideal, Seelengröfse, Freundschaft, Gerechtigkeit) und der **Politik** (Wesen und Ursprung des Staates, die verschiedenen Staatsformen und ihre Ausartungen) eine Auswahl vorgelegt werden sollte, ist die Meinung auch von O. Weifsenfels (ZG. 95, 98, 785, 788). Aber er scheint im Zweifel zu sein und mufs nach seinen oben mitgeteilten Grundsätzen zweifeln, ob diese Dinge nicht besser als in der Ursprache in Übersetzungen dargeboten werden sollten. Dem Schüler, der von Sophokles, Plato, Demosthenes komme, werde das Griechisch des Aristoteles fremdartig scheinen. Das Wort habe hier seine nicht auszuschöpfende Tiefe eingebüfst und sei zu einem äufseren, dafür aber ganz bestimmten Zeichen für den Gedanken geworden. Diese Darstellung teile klar formulierte Gedanken mit, eröffne aber keine weiteren Perspektiven. Das bringe positiven Gewinn und schärfe den Verstand; aber man müsse gestehen, dafs die Gedanken des Aristoteles auch von des Griechischen Unkundigen aus einer richtigen Übersetzung voll und ganz würden erfafst werden können, während man Plato aus Übersetzungen schwerlich kennen lernen könne. Aber dafs der Schüler Aristoteles aus charakteristischen Proben direkt müsse kennen gelernt haben, steht bei Weifsenfels fest (S. 788), während Hornemann durch eine vergleichende Betrachtung der Art des Platon und des Aristoteles zu der Meinung geleitet wird, dafs nur jener für die Jugend passe (a. a. O. 363), was auch Otto Kohl (a. a. O. 766) zugesteht.

Von **Theophrasts** Charakterbildern würde auch O. Weifsenfels einige in seine Chrestomathie aufnehmen, ebenso von **Epikur** einige seiner Weisheitssprüche (ZG. 96).

Lysias, Isokrates, Lykurg, Aischines und **Hypereides** würde O. Weifsenfels in seiner Chrestomathie vertreten sein lassen: in den *Verhandlungen* haben sie Fürsprecher nicht gefunden. Über den Nutzen der **Demosthenes**-Lektüre hat Max Siebourg, wie er a. a. O. S. 276 bemerkt, seit langem skeptisch geurteilt. Der tatenfrohe Primaner habe für die tragische Persönlichkeit des grofsen Redners, der sich vergebens dem sichern Untergang seines Vaterlands entgegenwerfe und mit fortwährendem Klagen und Schelten die Athener aus ihrer Lethargie aufzurütteln suche, wenig Verständnis. Siebourg billigt deshalb, dafs v. Wilamowitz in sein Lesebuch nur einen Abschnitt aus der gewaltigsten Leistung des Demosthenes, der Kranzrede, aufgenommen hat. Andere wollen doch auch ein paar Staatsreden — v. Sanden empfiehlt die 3. olynthische und die 3. philippische — lesen lassen, die den Redner als politischen Kämpfer in mannhafter Arbeit begriffen zeigen (Cauer, *Verhandl.* — *Rheinprovinz* S. 183). Dafs man aber dem Demosthenes, dessen Ideenkreis nicht eben grofs ist, nicht die Stunden eines ganzen Semesters zu widmen brauche, hat Weifsenfels (ZG. 785) bemerkt; vgl. Otto Kohl ZG. 766.

Digitized by Google

In seiner Chrestomathie würde O. Weifsenfels auch **Dio Chrysostomos** einen Platz einräumen, teils wegen seiner dem Schüler geläufigen sprachlichen Form, teils weil seine moralischen Reden den reinen und unanfechtbaren Charakter philosophischer Bildungs- und Erbauungschriften tragen. Den von v. Wilamowitz aufgenommenen Jäger lehnt er als eine Erzählung von antizipierter Modernität ab (ZG. 96, 792).

Was v. Wilamowitz aus **Polybios** aufgenommen hat, verwirft O. Weifsenfels (ZG. 787) aus sprachlichen Gründen. v. Sanden möchte (*Verhandl. — Posen* S. 21) in Übereinstimmung mit Glombik aus ihm, **Plutarch, Thukydides, Arrian** und **Appian** ein Lesebuch für Obersekunda zusammengestellt sehen, das in abgeschlossenen Bildern die Hauptpunkte der griechischen und römischen Geschichte vorführte. Gronau hat in Danzig den Leitsatz zur Annahme gebracht, dafs sich für die Lektüre in Sekunda aufser Xenophon auch Arrian eigne, und Weifsenfels, der ZG. 98 von Arrian so wenig wissen wollte wie von Appian, meint bei der Besprechung des *Lesebuchs* ZG. 786, dafs von der Geschichte des Kampfes mit Poros, die v. Wilamowitz aufgenommen hat, die Behandlung, die am Schlufs Alexander dem besiegten Gegner zu Teil werden lasse, von nicht blofs historischem, sondern von menschlichem Interesse sei. Den Schülern zu gönnen sei auch die Rede, welche Arrian seinen Alexander vor den empörten Soldaten halten lasse, wozu sich noch die zusammenfassende Charakteristik Alexanders gesellen könne. — Was v. Wilamowitz aus Plutarchs Biographien aufgenommen hat, erkennt Weifsenfels an. Plutarch würde, meint er, überhaupt der ideale Schriftsteller für die reifere Jugend sein, wenn ausreichende Zeit vorhanden wäre, die Schüler an sein Griechisch zu gewöhnen (ZG. 786). Auch unter denen übrigens, die früher für ihn geschwärmt haben, seien nur wenige, die ihn griechisch gelesen haben. Gewöhnlich habe man ihn aus Übersetzungen kennen gelernt. Otto Kohl geht in dem Aufsatz *Plutarchs Biographien im Gymnasium* (Mon. 673 ff.) davon aus, dafs deren Stärke in der Hervorkehrung des menschlich-persönlichen Moments liege, und prüft sie unter diesem Hauptgesichtspunkte auf ihre Verwendbarkeit für die Schullektüre. Er zieht allen anderen die Biographien des **Demosthenes** und des **Alexander** vor und gibt an, um welche Stellen sie zu kürzen seien.

Mit ganz besonderer Wärme tritt O. Weifsenfels für **Lukian** ein. Er sei nicht ein gesinnungsloser Spötter, dem nichts heilig sei. Der Lüge und der gedankenlosen Torheit der Menschen habe er den Krieg erklärt, nicht der Wahrheit und der wahren Tugend. In den Schriften seiner reifen Perioden fehle es auch nicht an positiven Elementen einer das Leben vernünftig gestaltenden Philosophie. Er handhabe das Griechisch, das die Schüler gewöhnt seien, mit Meisterschaft. Bei ihm sei Klarheit und Wahrheit, Zeitspiegelung und zugleich ewig bedeutsamer Inhalt, Fülle des Geistes und des Witzes und eine den höchsten Ansprüchen genügende

Kunst der Gedankenausprägung. W. empfiehlt besonders den **Anacharsis, Nigrinos,** den **Traum,** den **Hahn, Timon, Charon,** den **Fischer, Ikaromenippos** (ZG. 96 ff.), wogegen er die von v. Wilamowitz aufgenommenen „Wahrhaftigen Geschichten" ablehnt (ZG. 792).

Im Eingang des Aufsatzes *Die Stoa. Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik,* der in seinem Hauptteil im Anschlufs an Paul Barth *Die Stoa* (Frommanns Klassiker der Philosophie, Bd. XVI), die Lehren der Stoa und Epikurs mit der christlichen Lehre zusammenstellt, bemerkt Alfred Rausch (NJb. 241) in Anknüpfung an ein Goethewort, der Stoicismus, der Selbstbewufstsein zum Ausdruck bringe und von dem Glauben an die sittliche Kraft des Menschen getragen sei, habe für den erwachenden Geist des Jünglings, der sich ahnungsvoll zu den Idealen des Guten und Edlen erhebe, etwas Anziehendes. Immer nachdrücklicher werden jetzt auch sonst sowohl **Epiktet** wie **Mark Aurel** als Schulschriftsteller empfohlen, so von O. Weifsenfels (ZG. 96, 776 usw.), der mit Beziehung auf Epiktets *διατριβαί* hier von ästhetischer Engherzigkeit nichts wissen will, sondern ausspricht, man werde sich, wo der Gedanke einen prägnanten und glücklich treffenden Ausdruck gefunden habe, dieser höchsten, so zu sagen innerlichen Schönheit zu liebe plebejische Derbheit des Ausdrucks und Mangel an Glätte gern gefallen lassen (ZG. 783 f.). P. Corssen (a. a. O. 98) betont, dafs man bei dem Bemühen, Epiktet und Mark Aurel in ihrer Sprache zu verstehen, recht werde inne werden, wie tief der philosophische Gedanke in der Sprache wurzele und wie wenig man, um ihn zu ergründen, das Original entbehren könne.

2. Ausgaben, Kommentare, Chrestomathieen, Präparationen und Wörterbücher.

In neuen Auflagen erschienen:

Homers Ilias. Für den Schulgebrauch erklärt von K. Fr. Ameis. I, 1. Gesang I III. 6. berichtigte Auflage besorgt von C. Hentze; *Die Gedichte Homers.* 2. Teil: Die Ilias. Bearbeitet von Oskar Henke. Text. 2. Band: Buch 14—24. 2. Auflage; *Griechische Lyriker* in Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben von Alfred Biese. 2. Teil: Einleitung und Erläuterungen. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. 1902; *Sophokles' Antigone* von Friedrich Schubert. 5., gänzlich umgearbeitete Auflage von Ludwig Hüter. Mit 10 Abbildungen; *Sophokles' Philoktetes.* Für den Schulgebrauch erklärt von Gerh. Heinr. Müller. In 2., umgearbeiteter Auflage herausgegeben von Rudolf Hunziker: *Ausgewählte Trägödien des Euripides.* Für den Schulgebrauch erklärt von N. Wecklein. 3. Bändchen: Bakchen. 2. Auflage; *Herodotos.* Für den Schulgebrauch erklärt von K. Abicht. 1. Band. 1. Heft: Buch I. Nebst Einleitung und Übersicht über den Dialekt. 5. Auflage; *Xenophons Ana-*

Digitized by Google

basis in Auswahl herausgegeben von Friedrich Gustav Sorof. Text. 5. Auflage. — Kommentar. 4. Auflage. — Text. 5. Auflage. Ausgabe B mit Einleitung.

C. Hentze gibt in dem Vorwort eine Übersicht der reichen neueren Homer-Literatur seit 1894, die er in der neuen Ausgabe mit gewohnter Sorgfalt benutzt hat. Die Anmerkungen sind zum Teil gekürzt, indem einiges in den Anhang verwiesen, anderes, wie die Verweisungen auf Krügers Grammatik, als unnötig oder unzweckmäfsig weggelassen ist; zum Teil sind sie aber auch um Bemerkungen namentlich zur ästhetisch-psychologischen Erläuterung bereichert. Der Text ist nach der Ilias-Ausgabe von Ludwich von 1892 revidiert.

Oskar Henke hat jetzt auch Ξ 115—125 und Υ 112—155 unter den Text gestellt, im übrigen Text und Register nicht wesentlich verändert.

Alfred Biese hat sich nicht begnügt, Einleitung und Erläuterungen soweit zu ändern, als es der veränderte Bestand des Textbändchens erforderte. Man begegnet auch sonst verbesserter Fassung und zweckmäfsigen Zusätzen.

Ludwig Hüter und Rudolf Hunziker haben sich gegenüber den ersten Herausgebern sehr frei gestellt.

Hüter hat den Text der Antigone aus philologischen Gründen konservativer behandelt als Schubert, aber nicht darauf verzichtet, im Interesse des Lektürebetriebs Lücken zu ergänzen, offenbar Fehlerhaftes sinngemäfs zu verbessern und das Verständnis erschwerende Unebenheiten durch leichte Änderungen zu glätten. Die Abweichungen von Dindorf-Mekler VI. 1897 sind S. 50 ff. zusammengestellt. Durch eine Reihe von Äufserlichkeiten in der Anordnung des Drucks ist die Übersicht über den Inhalt erleichtert und das Zu- und Abgehen von Personen bemerklich gemacht, wogegen den Text unterbrechende Inhaltsangaben und Aktbezeichnungen vermieden sind. Nur metrische Schemata sind wie bei Muff den Chorliedern vorgedruckt, aber ohne Erläuterungen und — von den anapästischen Systemen abgesehen — ohne Benennungen. Der Abschnitt IV „Metrisches“ der Einleitung leistet dafür Ersatz. Diese hat die durchgreifendste Veränderung erfahren, vor allem in dem Abschnitt V „Theaterwesen in Athen“, der früher einen Anhang bildete. Hier sind die neuesten Untersuchungen berücksichtigt. Von den Abbildungen zu diesem Abschnitt sind nur Figur 4 und 5 (jetzt 9 und 10) ganz, Figur 2 (jetzt 4) fast ganz unverändert geblieben. Figur 6 ist weggefallen. Ein Blick auf Zuschauerraum und Orchestra des Dionysos-Theaters in Athen (bisher Fig. 1) ist jetzt nach einer photographischen Originalaufnahme gegeben. Neu ist ein Blick auf die Orchestra des Theaters in Epidauros von der obersten Stufe, ferner die Figuren 5 und 6 (Grundrifs einer Skene und das von Dörpfeld aufgenommene Proskenion des Theaters in Epi-

HARVARD COLLEGE LIBRARY

dauros) und 7 und 8 (Dörpfeldsche Rekonstruktionen einer dreiteiligen Skene mit Vorhalle aus dem 5. Jahrhundert und einer Skene mit festem Proskenion (ohne Paraskenien) aus hellenistischer Zeit). Der Abschnitt „Ökonomie der Tragödie" der Schubertschen Einleitung ist als Teil III „Bau und Wesen der Tragödie" für einen Gebrauch nach beendigter Lektüre des Stücks stark verändert. Neu sind hier das Allgemeine über das Drama aus Aristoteles' Poetik, die Bemerkungen über die Aufstellung des Chors und die knappen Erörterungen über das Wesen der tragischen Wirkung und der tragischen Schuld, in denen sich Hüter wesentlich an Bellermann angeschlossen hat. Der erste Abschnitt „Ursprung und Entwicklung der attischen Tragödie" ist um Abschnitte über Aischylos und Euripides reicher geworden. Auch die Vorbemerkungen zur Antigone enthalten einen neuen dritten Teil: „Idee und Charaktere".

Hunziker hat den Text des Philoktet revidiert und den Kommentar vollständig neu bearbeitet. Er ist dabei weit über das Mafs der Hilfen hinausgegangen, die G. H. Müller dem Schüler geboten hatte; aber der Kommentar verleitet diesen nicht, die gegebenen Übertragungen auf Treu und Glauben anzunehmen, sondern sorgt ohne gelehrte Umständlichkeit für gründliches Wort- und Satzverständnis und gibt dann erst an, wie der scharf erfafste Sinn, vielleicht sehr frei, gut deutsch wiederzugeben ist, wobei er nicht selten noch die Wahl zwischen verschiedenen Übersetzungsweisen offen läfst. Bereichert ist er auch um nicht wenige ästhetische Worte und Erläuterungen und Parallelstellen aus anderen Literaturen. Die neue Auflage bedeutet einen entschiedenen Fortschritt in der Richtung ihrer eigenen Art.

Die Bakchen-Ausgabe von N. Wecklein ist in der Anlage dieselbe geblieben, zeigt aber im einzelnen fast auf jeder Seite geringere oder wichtigere Änderungen, welche meist der seit 24 Jahren fortgeschrittenen wissenschaftlichen Arbeit, nicht zum wenigsten des Herausgebers selbst zu verdanken sind. Vorschläge zum Übersetzen sind nur selten hinzugekommen. Gelegentlich sind passende Parallelstellen aus Goethe, Schiller und Uhland beigefügt. Die Zitate aus Krüger und Koch sind hier und da unterdrückt, grundsätzlich aber beibehalten worden, die Textkritik zwar überwiegend in den Anhang zur Entwicklung gekommen, aber auch von den erklärenden Anmerkungen nicht ganz ausgeschlossen worden.

Auf den *Text* von Sorofs *Anabasisausgabe,* die dem Referenten zuletzt für den Jahresbericht über 1895 vorgelegen hat (Jb. X, 9 ff.), ist die kritische Ausgabe von W. Gemoll von Einflufs gewesen. Die Abweichungen von seiner Editio maior sind beiden Ausgaben angefügt, während das kritische Vorwort der Ausgabe B vorenthalten ist. Diese enthält aus dem Hilfsheft als Einleitung die drei ersten Kapitel (I. Xenophons Lebensgeschichte. Vorbemerkungen über die Anabasis, II. Das griechische Söldnerheer des Kyros. III. Geld und Mafse), das zweite mehrfach

zweckmäfsig verändert. Die Gliederung des Textes ist jetzt mehrfach durch neue Absätze verdeutlicht, der *Kommentar* nicht nur um die Erläuterungen zu den neu aufgenommenen Stücken (s. o. S. 11), sondern auch sonst im einzelnen vermehrt (176 gegen 65 Seiten) und verbessert worden. Die Karte von Vorderasien und die Skizzen zu IV, 2, 22 ff. und IV, 3, 3 ff. sind nach der Programmabhandlung des Königstädtischen Gymnasiums in Berlin. 1898 (Karbe, Der Marsch der Zehntausend), geändert.

Die neuen Auflagen von Abichts *Herodot* folgen im einzelnen den Fortschritten der Philologie, ohne den Charakter der Ausgabe irgend zu verändern.

Der Text von *Platons Apologie und Kriton nebst Stücken aus dem Symposion und dem Phaidon* (s. Jb. XI, 12 f.) von Albert v. Bamberg ist im vorigen Jahre neu gedruckt und dabei der Text etwas konservativer behandelt worden. Die Einklammerungen sind zum Teil aufgehoben, im wesentlichen aber zur Vereinfachung und Kürzung der Lektüre beibehalten worden.

Von dem *Griechischen Lesebuch* von Ulrich v. Wilamowitz-Möllendorff liegt der erste Halbband des Textes bereits in 3. umgeänderter Auflage vor.

Zu der Schubertschen Ausgabe von *Sophokles' Aias* (3. Auflage 1894, Jb. IX, 14 ff.) ist nunmehr auch ein *Schülerkommentar* von Ludwig Hüter erschienen, ebenso zur Auswahl aus Xenophons Memorabilien von Ferdinand Rösiger (Jb. XIV, 8, 14) der Kommentar.

Neu sind ferner: *Euripides' Iphigenie bei den Taurern.* Zum Gebrauch für Schüler herausgegeben von Christian Muff. Text und Kommentar; *Euripides' Hippolyt.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von Oskar Altenburg. Mit 4 Abbildungen; *Euripides' Iphigenie in Aulis.* Herausgegeben und erklärt von Karl Busche; *Euripides' Kyklops.* Herausgegeben und erklärt von Nikolaus Wecklein. Text und Einleitung und Kommentar; *Platons Apologie und Kriton nebst Abschnitten aus dem Phaidon und Symposion* herausgegeben von Ferdinand Rösiger. Kommentar; *Platons Laches und Euthyphron.* Zum Gebrauch für Schüler herausgegeben von Albert v. Bamberg. Text und Kommentar; *Isokrates' Panegyrikos.* Herausgegeben und erklärt von Josef Mesk. Text mit Einleitung und Kommentar.

Ohne Angabe des Jahres sind als 96. und 97. Bändchen von Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern erschienen die *Erläuterungen* zu Sophokles' Philoktet und Elektra von E. Bischoff.

Ludwig Hüter vergegenwärtigt durch die Überschriften der Abschnitte des Kommentars mit wenigen Abweichungen (in dem Prolog jetzt von 118 ab eine dritte Szene, die Umkehr (nicht Peripetie) von 866, nicht 896 ab) die „Disposition des Ganges der Handlung" (Schubert, S. XIV f.) und die „Übersicht des Baues der Tragödie", die Schubert

S. 54 ff: im Zusammenhang mit der Erklärung der Metra gegeben hatte. Die von den Erfahrungen einer über zehn Jahre lang wiederholten Lektüre des Aias in der Prima geleitete Erklärung ist ohne Kleinlichkeit auf das Grammatische und Stilistische, auf das Ästhetische und Ethische und auf die Klarlegung der Gedankengänge gerichtet und darauf bedacht, durch Anführungen aus dem literarischen Gesichtskreis der Schüler Ausdruck und Gedankeninhalt lebendiger zu machen. Sie geht auch der Erörterung textkritischer Schwierigkeiten nicht ganz aus dem Wege.

Oskar Altenburg hat seine *Hippolytausgabe* ganz nach der Jb. XVII, 13 geschilderten Art seiner Medeaausgabe eingerichtet. Aus ihr sind die ersten drei allgemeinen Abschnitte der Einleitung wiederholt. Wie dort mit der Medea geschehen, wird in einem vierten Abschnitt Hippolyt nach dem Sagenstoff und nach der dramatischen Handlung bei Euripides besprochen, und in dem siebenten der Aufbau der Tragödie in Übersicht gebracht. In umgekehrter Ordnung wie bei der Medea haben der 5. und 6. Abschnitt die neueren Hippolyt-Dramen und die Darstellungen der bildenden Kunst im Verhältnis zu Euripides zum Gegenstand. Zu diesem Abschnitte sind nach einer Photographie aus Neapel Abbildungen der vier Seiten des Hippolytos-Sarkophags von Agrigent gegeben.

Wie Muffs Ausgabe der Iphigenie bei den Taurern seiner Sophoklesausgabe (s. Jb. IX, 16 ff.), so entspricht die im gleichen Verlage (Velhagen & Klasing) erschienene Ausgabe von *Platons Laches und Euthyphron* von Albert v. Bamberg seiner Ausgabe von Apologie und Kriton (Jb. XII, 13), nur dafs sich bei diesen Dialogen weniger Anlafs zu Einklammerungen geboten hat.

Rösigers Kommentare fördern, ohne es dem Schüler zu leicht zu machen, gründliches Verständnis, namentlich auch der Zeitverhältnisse.

Die Ausgaben von Karl Busche und Nicolaus Wecklein, von denen jene mit der Abbildung der Neapeler Büste des Euripides, diese mit der Statue des Mus. Chiaramonti im Vatikan, Odysseus den Becher reichend, geschmückt ist, bieten sich Fortgeschrittenen zur Privatlektüre an. Demgemäfs enthalten die Kommentare mehr gediegene philologische Kritik und Exegese als in den üblichen Schüler-Kommentaren entwickelt zu werden pflegt. In der Einleitung behandelt Busche nach einem Abschnitt über Euripides' Leben und Werke in einem zweiten die Iphigenie in Aulis, indem er 1. die Sage von Iphigeniens Opferung und ihre Bearbeitung durch Euripides, 2. die Zeit der Aufführung und Überlieferung und Fortleben des Dramas erörtert, 3. die Gliederung des Dramas zur Anschauung bringt und 4. szenische Bemerkungen hinzufügt. Wecklein schickt einer einleitenden Besprechung des Kyklops, in der der Hinweis auf den Euripideischen Polyphem als Vorbild für den Kallikles im Gorgias und den Thrasymachos im ersten Buch von Platons Staat besonders beachtenswert ist, eine Belehrung über das Satyrdrama voraus.

Digitized by Go

Weniger gelehrt ist die Ausgabe von *Isokrates' Panegyrikos* von Josef Mesk, die derselben Teubnerschen Sammlung der „Meisterwerke der Griechen und Römer in kommentierten Ausgaben" angehört. Der zweite Teil enthält in der Einleitung eine Darstellung von Isokrates' Leben und Schriften, Gedankengang, Charakter und Entstehungszeit des Panegyrikos, endlich einen geschichtlichen Überblick von 405 ab, im Kommentar nach der fortlaufenden Erklärung auf 7 Seiten ein alphabetisches Wörterverzeichnis mit Übersetzung und auf 2 Seiten ein Namensverzeichnis mit Paragraphenangaben ohne Erklärung.

E. Bischoffs Erläuterungen, die inhaltreiche Einleitungen (Entwicklungsgeschichte der beiden Dramen, Inhaltsübersichten nach der antiken Einteilung, Charaktere) bieten, schliefsen sich an die Übersetzung von Georg Thudichum (Reclam) an.

Von den schon vorhandenen *Schülerpräparationen* ist 1903 nur eine in neuer Auflage erschienen: das 4. Heft (Buch XIII—XVIII) der Präparation zu Homers Odyssee von G. Fehleisen (s. Jb. XIV, 15; XVI, 17; XVII, 15).

Als Fortsetzungen sind herausgekommen: in derselben Teubnerschen Sammlung von *Schülerpräparationen zu lateinischen und griechischen Schriftstellern:* Klett, Präparation zu Homers Ilias. 2. Heft, Buch III—V (Jb. XV, 18); H. Ludwig, Präparation zu Sophokles' Antigone (s. Jb. XVII, 15); in der Krafft-Rankeschen Sammlung von *Präparationen für die Schullektüre:* H. Schmitt, Präparation zu Herodot. Buch IX in Auswahl (s. Jb. XIII, 17; XVII, 15); K. Braun, Präparation zu Xenophons Hellenika. Buch V—VII in Auswahl (s. Jb. XVI, 17; XVII, 15); H. Gaumitz, Präparation zu Platons Euthyphron und Laches (s. Jb. XII, 15; XIV, 15; XVI, 17); in dem Verlag F. A. Perthes: M. E. Grundmann, Vokabeln und Präparation zu Xenophons Hellenika für den Gebrauch zu allen Ausgaben eingerichtet. 5. Heft, Buch 5—7 (s. Jb. XIII, 18).

Neu sind die Hefte 83, 85 und 89 der Krafft-Rankeschen Sammlung: Die Präparationen zu Euripides' Medea und Iphigenie in Taurien von H. Schmitt und zu Xenophons Memorabilien in Auswahl von Jakob Simon.

Als eine Ergänzung zu seiner Anabasisausgabe, aber mit Ausdehnung auf die wenigen darin ausgelassenen Partien hat auf Wunsch des Verlegers Friedrich Gustav Sorof ein *Kurzgefafstes Schulwörterbuch zu Xenophons Anabasis* erscheinen lassen, das sich durch äufserste Knappheit auszeichnet, ohne doch den Anfänger irgendwo im Stich zu lassen.

Spezialwörterbücher entbehrlich zu machen, sind die überaus fleifsigen und sorgfältigen lexikalischen Arbeiten geeignet, die Hermann Menge im vorigen Jahre zum Abschlusse gebracht hat. Auch das 635 Seiten Lexikonformat zählende gröfsere *Griechisch-deutsche Schulwörterbuch*, das

HARVARD COLLEGE LIBRARY

Lehrern und Schülern dienen will und sein Hauptaugenmerk auf das für die Schüler nur in geringem Mafse in Betracht kommende und noch sehr unsichere Gebiet der *Etymologie* gerichtet hat, macht es durch geschickte Anwendung typographischer Mittel dem Schüler leicht, es zu handhaben. Noch bequemer für diesen ist freilich sein *Taschenwörterbuch der griechischen und deutschen Sprache*, Teil I, *Griechisch-deutsch*, das bei gröfserer Beschränkung des Lektürekreises (Euripides, Lykurg, Aristoteles, Arrian, Plutarch, Lucian und was das *Lesebuch* Besonderes hat, sowie Buchholzs Anthologie und die griechischen Lyriker, Bieses Auswahl aus den griechischen Lyrikern und Stadtmüllers Eclogae poetarum sind nur in dem gröfseren Wörterbuch berücksichtigt) und Ausscheidung des Etymologischen sich auf 537 Seiten Taschenformat beschränkt.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Das Präparieren, worüber Paul Cauer in die 3. Aufl. seiner *Kunst des Übersetzens* einen besonderen Exkurs aufgenommen hat (s. Max Hodermann ZG. 679), und ob und wie es etwa vorbereitet und erleichtert werden sollte, ist mehrfach erörtert worden.

Die *Vorbereitung* ganz aus dem Haus in das Klassenzimmer zu verlegen, damit der Schüler alles unter Aufsicht tue, will Ludwig von Sybel (a. a. O. S. 38) den Jesuitenschulen überlassen. Auch die Anleitung zur Vorbereitung irgendwie auszudehnen widerrät er. Die Schule könne nur eine knappe, wenn noch nötig an einem Satze demonstrierte Instruktion auf den Weg mitgeben, nachher in der gemeinschaftlichen Klassenarbeit berichtigen und vollenden. Ganz im Gegensatz zu dieser von dem Gedanken „Selber arbeiten macht stark“ beherrschten Auffassung empfiehlt Werner Schilling mit Beziehung auf Rudolf Lehmann (Erziehung und Erzieher S. 183), Paulsen (Gesch. d. gelehrten Unterrichts II², S. 398), Dettweiler (in Baumeisters Handb. der Erziehungs- und Unterrichtslehre III, III S. 157) und seine eigne frühere Äufserung (LL. LX, 39 Anm. 1) und mit Berufung auf seine Erfahrungen in dem schon angeführten Aufsatz *Wider das Präparieren*, LL. 74 S. 41 ff. eine weitgehende Verzichtleistung auf die häusliche Präparation des Schülers. Wohl sei das häusliche Präparieren geeignet, die Kraft und das Selbstbewufstsein des Schülers zu fördern, der in schwerer Arbeit der Schwierigkeiten Herr werde; aber nur wenige besäfsen diese Energie, die grofse Mehrzahl unterliege rettungslos der Versuchung, die ihr in Gestalt billiger Übersetzungen im Schaufenster jedes Buchhändlers entgegentrete, manche beschränkten sich darauf, Vokabeln aufzuschlagen und sinnlose Bedeutungen aufzuschreiben, andere schrieben diese sogar zu Hause oder in der Schule ab und seien so auch „präpariert“, diejenigen aber, die zu Hause ehrlich eine schwere Arbeit geleistet und das aufgegebene Pensum wirklich geistig verarbeitet hätten, müfsten dasselbe

Digitized by Google

noch einmal in der Schule durchmachen, was sie geradezu zu Unaufmerksamkeit und Allotria verführe. Trotzdem will Schilling nicht wie Lehmann, Paulsen und Dettweiler die häusliche Präparation ganz ausschliefsen. Wenn etwa im letzten Viertel des Schuljahres der Schüler in die der Klasse angemessenen Schrifttexte eingelesen sei, solle die Vorbereitung zu Hause erfolgen, allerdings auch dann noch so, dafs der Lehrer den vorzubereitenden Text vorher auf zu grofse Schwierigkeiten hin prüfen und wenn solche vorhanden seien, die nötige Anleitung geben solle.

Gegen vollständigen Ausschlufs der häuslichen Präparation ist auch L. Spreer, der in dem ersten Teil seines Aufsatzes *Drei Schäden des höheren Schulunterrichts* (ZG. 625 ff.) über die verschiedenen Arten der gedruckten Übersetzungen, die sich der Bequemlichkeit der Schüler zur Hilfe anbieten, mit aufserordentlicher Sachkenntnis handelt. Er gibt Anweisung, wie den von diesen drohenden Gefahren zu begegnen und ein früherer Eintritt der häuslichen Präparation zu erreichen sei, als Schilling für möglich hält. Es sei zunächst das Hauptgewicht nicht auf die deutsche Übersetzung, sondern auf das Verständnis des Schriftstellers zu legen. Bei der Vorübersetzung müsse man sich mit dem Verständnis oder damit begnügen, dafs der Schüler gleich, sowie ihm der Satz vorgelegt werde, sage: dieses Wort habe ich nicht verstanden. Dafs namentlich zu Anfang, wenn die Schüler in eine neue Schrift eingeführt oder mit einem neuen Schriftsteller bekannt gemacht werden, der Lehrer die Vorbereitung der Schüler leiten müsse, indem er entweder mit ihnen in der Schule präpariere oder bei der Stellung der Aufgabe für die häusliche Präparation die für Schüler unüberwindlichen Schwierigkeiten beseitige, ist auch Spreers Ansicht.

Es fragt sich nun aber, ob damit schon genug getan ist, um dem Gebrauch gedruckter Übersetzungen, der nach dem achten der von der Pommerschen Direktorenversammlung angenommenen Leitsätze (Verhandl. S. 169) streng zu untersagen ist, wirksam zu begegnen. Diese Versammlung hat anerkannt, dafs auch wenn nach den methodischen Bemerkungen zu den preufsischen Lehrplänen überall zur Vorbereitung auf neue und schwierigere Schriftsteller Anleitung gegeben werde, doch den Schülern zur Vorbereitung auf die fremdsprachliche Lektüre solche Hilfsmittel zu gestatten und zu empfehlen seien, welche die Selbsttätigkeit der Schüler nicht beeinträchtigen und ihnen eine wirkliche Hilfe bei der häuslichen Vorbereitung gewähren, neben guten Schulwörterbüchern und, in den mittleren Klassen, *Spezialwörterbüchern* auch *gedruckte Präparationen*, welche jenen Anforderungen entsprechen. Indessen soll dies letztere nur für die Anfangslektüre der einzelnen Schriftsteller gelten, und es sollen dann alle Schüler dieselbe Präparation in Händen haben. Koppin wies darauf hin, dafs zweck-

mäfsig eingerichtete Präparationen, wie die von Krafft und Ranke herausgegebenen, eine methodische Vertiefung des Unterrichts ermöglichen. Sie liefsen dem Schüler die Selbständigkeit der Arbeit und böten ihm eine systematische Wortkunde. Selbst bei der Sophokleslektüre habe er für das erste der in Prima gelesenen Dramen gedruckte Präparationen mit gutem Erfolge angewendet (Verhandl. — Pommern S. 169). Auch in Danzig haben die Direktoren entsprechend einem früheren Beschlufs (s. Jb. XIV, 18) „verständig gearbeitete gedruckte Schülerpräparationen" ohne die Beschränkung auf die Dichterlektüre, die der Mitberichterstatter Wagner gewünscht hatte, nach dem Antrag von Gronau für statthaft erklärt. Dieser gab zu bedenken, dafs es für die Aneignung vieler Vokabeln gleichgiltig sei, ob der Schüler sie mühelos in der Präparation oder mit mehr oder minder Zeitaufwand im Wörterbuch suchen müsse. Es bleibe anstrengende Arbeit genug übrig. Die Bedeutungsentwicklung der einzelnen Wörter werde sicherer beachtet, wenn die Präparation dicht nebeneinander die Bedeutungen aufreihe, die das Wort von der Grundbedeutung aus angenommen habe. Es sei ein Gewinn, wenn ein Schüler neben einer gedruckten Übersetzung die Präparation benutze. Mancher aber werde im Besitz einer Präparation eine Übersetzung verschmähen. Man werde natürlich in der Schule selbst Präparationen nicht dulden und sie für gewisse Schriftsteller wie z. B. Homer in II a und I nicht empfehlen, auch stets von jedem Schüler den schriftlichen Nachweis seiner Vorbereitung fordern. (Verhandlungen Ost- und Westpreufsen S. 93 f., 154.) Es ist auch nicht zu verkennen, dafs, was L. Spreer (a. a. O. S. 630 ff.) gegen Schülerpräparationen sagt, nicht sowohl diese an sich, als vielmehr gewisse ihnen leicht anhaftende, aber zu vermeidende Mängel oder ungenügende Ausnutzung der Vorteile trifft, die sie Lehrern und Schülern bieten. Es mufs sich eine Methodik der Anlage und der Benutzung von Schülerpräparationen erst noch herausbilden, damit der Schüler durch sie nicht entwöhnt, sondern erst recht gewöhnt werde, die Wörter sich in ihrer Grundbedeutung klar zu machen und vor allem in dieser sich einzuprägen, und für Etymologie und Wortbildung Interesse gewinne.

Dasselbe gilt auch von *Schülerausgaben* und *Schülerkommentaren*, worüber L. Spreer a. a. O. S. 632 ff. handelt. Er wünscht im allgemeinen für eine Schülerausgabe aufser dem Text nichts als eine kurze Einleitung über den Schriftsteller und das vorliegende Werk und ein ausführliches Namen- und Sachregister und weist dreierlei ab. Es sollen in den Schülerkommentaren in der Regel keine Übersetzung und keine sonstigen Inhaltsangaben gegeben werden, weder am Rande der Seiten noch in übersichtlicher Zusammenfassung in der Einleitung oder am Schlufs des Buchs, und der Text soll nicht durch Sperrdruck die Hauptgedanken kenntlich machen. Es wird auch hier darauf ankommen, ob mafsvoll Dargebotenes eine verständige Benutzung findet.

Digitized by Google

Dafs die Schüler einen stets wachsenden, der Lektüre entsprechenden *Vokabelschatz* gewinnen müssen, darüber ist kein Zweifel; wohl aber über die Art der Aneignung. Die Preufsischen Lehrpläne geben bekanntlich die Benutzung von *Vokabularien* frei, verlangen aber, dafs sie mit der Lektüre in Verbindung stehen und nach Bedeutung und Ableitung der Wörter geordnet seien. Adolf Matthias hat dies in der neuen Auflage seiner *Praktischen Pädagogik* näher ausgeführt. Vokabularien seien eine Zeitlang, als man das Gedächtnis unterschätzte und den Verstand überschätzte, verpönt gewesen. Sie könnten ungemein segensreich und anregend wirken, wenn die Etymologie geschickt erörtert werde, wenn Einblicke in die ursprüngliche Form und Bedeutung das Lesen erleichtere, wenn Zusammenstellung von Reihen verwandter Wörter ihre Grundbedeutung zu klarer Vorstellung bringe, wenn überhaupt Denktätigkeit und Gedächtnisarbeit beständig ineinandergriffen, der Wortschatz durch Gruppenbildung von realen Gesichtspunkten aus belebt werde, und der Wortvorrat mit neuem Zuwachs auf den oberen Stufen auch einen Einblick in die Wortbildungslehre gewähre. Von diesen Gedanken geleitet hat Paul Dörwald seinen *Griechischen Wortschatz* herausgegeben. Dieser Wortschatz ist auf den guten attischen Sprachgebrauch beschränkt. Den Grundstock bildet Xenophons Anabasis, berücksichtigt sind aber auch die Hellenika und die Memorabilien, Thukydides I, Platons Apologie und Kriton und Menexenos, Lysias XII u. XIII, Isokrates Panegyr., Demosthenes olynth. und philipp. Reden, Lykurgs Rede gegen Leokrates und mit Ausschlufs des späteren Sprachgebrauchs der erste Teil des Lesebuchs von v. Wilamowitz. Alle seltener begegnenden Vokabeln sind in dies zum Auswendiglernen bestimmte Buch nicht aufgenommen worden, ebenso eine Anzahl von leicht zu deutenden Komposita. Für die Anordnung ist, wie in der *Griechischen Wortkunde im Anschlufs an Xenophons Anabasis* von Adolf Matthias die sachliche Zusammengehörigkeit der Wörter wesentlich bestimmend gewesen. Danach sind 15 Gruppen gebildet. Die erste wird, um nur ein Beispiel anzuführen, durch die Begriffe Mensch, Geburt und Geschlecht (1), Lebensalter (2), Familie (3); Körper (4, 5); Haus (6–8); Eltern, Kinder (9, 10); Kleidung (11) bestimmt. Innerhalb dieser Gruppen hat dann die Stammeszusammengehörigkeit der Wörter, ihre etymologische Verwandtschaft, soweit dafür bei dem Schüler Verständnis vorausgesetzt werden konnte, noch ausgedehntere Berücksichtigung gefunden als bei Matthias. Wiederholungen sind vermieden worden, obwohl die Verbindung beider Anordnungsprinzipien sie vielfach nahe legte. Für den Lehrer ist ein alphabetisches Verzeichnis sämtlicher Wörter mit Angabe ihrer Stelle im Vokabular beigegeben worden. Es sind im ganzen etwa 4100 Wörter aufgenommen und darunter etwa 2200 als den beiden Tertien zuzuweisen durch den Druck ausgezeichnet worden. In der Regel ist nur eine einzige Bedeutung gegeben; wo das nicht anging, stets die Grundbedeutung und aufser ihr die sonst häufigsten Bedeutungen.

Es bleibt abzuwarten, ob das Verbot des Wörterbuchs bei der Anfertigung der griechischen Prüfungsarbeit in Preufsen zu reichlicherem Gebrauch solcher Vokabularien führt, und ob dieser dann nicht den Fortschritt der Lektüre beeinträchtigt. Gronau, der in Danzig den Leitsatz zur Annahme brachte, dafs auf allen Stufen die Einprägung des Wortschatzes und der Hinweis auf die Ableitung sorgsam zu überwachen sei, hat sich bei aller Anerkennung des Nutzens, den Vokabularien früher, als mehr Zeit zur Verfügung gestanden, gestiftet hätten, doch dahin ausgesprochen, dafs es heutzutage genügen müsse, den durch die Lektüre gebotenen Wortschatz einzuprägen. Die Aufgabe des Lehrers werde es sein, sorgsam die Erlernung der Vokabeln zu prüfen, sie also bis in II a regelmäfsig abzufragen, nicht blofs die neuen, sondern auch die schon dagewesenen nach Bedürfnis wieder in Erinnerung zu bringen und dabei zu unterscheiden zwischen denjenigen, die zu dauerndem, festem Eigentum der Schüler gemacht und daher deutsch gefragt werden müssen, und solchen, bei welchen das Erkennen der Bedeutung bei Nennung des griechischen Wortes genügt. Wenn so in den vier Jahren der Tertia und Sekunda verfahren werde, könne der Primaner über einen guten Wortschatz verfügen, der es dem Lehrer ermögliche, das immerhin zeitraubende Abfragen, wenn nicht einzustellen, so doch einzuschränken. (Verhandl. — Ost- u. Westpreufsen S. 83 f.)

Dafs die Fähigkeit, in griechische Texte einzudringen, durch methodische Pflege des *unvorbereiteten Übersetzens* auszubilden sei, ist der siebente der in Danzig angenommenen Leitsätze (Verhandl. S. 154). Gronau betonte diese Übung mit besonderem Nachdruck und empfahl dafür die von Thalheim MhS. I S. 171 ff. dargelegte Methode, dabei für Erkenntnis des Zusammenhangs und des Satzgefüges wie der Bedeutung der einzelnen Wörter alle Schüler zugleich heranzuziehen. Wie Thalheim trägt auch Gronau kein Bedenken, hierfür nicht besonders ausgewählte, aufserhalb der fortlaufenden Lektüre liegende Stücke zu benutzen. Es sei immer da zu extemporieren, wo der Lehrer in der Lage sei, eine Stelle in der Klassenlektüre durch eignes Übersetzen oder das eines noch über das aufgegebene Pensum hinaus vorbereiteten Schülers oder durch blofse Angabe des Inhalts schnell zu erledigen oder ganz zu überspringen oder auch dann, wenn er durch eine andere Aufgabe, z. B. die des Auswendiglernens, eine umfangreiche Vorbereitung verhindert habe. Gelinge es ihm so, das unvorbereitete Übersetzen zu einer die ganze Klasse überraschenden Übung zu machen, so erreiche er damit seinen Zweck und fördere zugleich die eigentliche Klassenlektüre (Verhandl. — Ost- und Westpreufsen S. 91 f.). Noch entschiedener empfahl Wägner, diese Übungen im Tenor der Klassenlektüre anzustellen, indem er das Bedenken, dafs dabei ein eifriger Schüler, der sich weiter vorbereitet habe als die andern, im Vorteil sei, als aus Überschätzung der beurteilenden Tätigkeit des Lehrers hervorgegangen kräftig zurückwies.

Digitized by Google

Für die schriftlichen Übersetzungen ins Deutsche dürfte allerdings, sofern sie dem Lehrer ein vergleichendes Urteil über die Leistungsfähigkeit der Schüler erleichtern sollen, das Vorlegen besonders ausgewählter Stücke nicht zu umgehen sein. Dem Lehrer der Prima die Auswahl zu erleichtern und wo möglich auch das Diktieren des Textes und die Angabe der vermutlich neuen Vokabeln zu ersparen ist die Absicht des Büchleins von H. Draheim *Auswahl aus griechischen Klassikern zum schriftlichen Übersetzen ins Deutsche für Prima*, das auf 42 Seiten in mäfsig grofsen Abschnitten nicht zu schwere Stellen aus Aischylos und Euripides, Thukydides, Platon, Aristoteles (Poetik und Staat der Athener) und Isokrates mit Vokabeln unter dem Text darbietet.

Die sehr fleifsige Arbeit von Julius Keyzlar *Theorie des Übersetzens aus dem Griechischen, zugleich Grundzüge einer griechisch-deutschen Stilistik für Gymnasien* hat für die Praxis des Lektüreunterrichts nur einen indirekten Wert. Sie im Zusammenhang durchzumachen wird sich die Zeit nicht finden. Vgl. Berl. phil. W. 1904, S. 1367 f.

Über die wichtige, aber oft nicht leichte Aufgabe, durch Gliederung des *Inhalts* mit eindringendem Verständnis lesen zu lehren, hat Christian Rogge in dem Vorwort zu der Programmabhandlung *Aus der Demosthenes-Lektüre. Zum Nachweis eines einheitlichen Aufbaues der Volksreden des Demosthenes, besonders der 1. und 2. olynthischen* treffliche Bemerkungen gemacht, um dann in sehr sorgfältiger Untersuchung zu zeigen, wie diese Aufgabe bei den ersten beiden Reden des Demosthenes zu lösen ist. Mit Recht hat er dabei die rhetorische Gliederung, die Ed. Bottek in der *dispositiven Inhaltsübersicht zu Demosthenes' 8 Staatsreden* (Wien 1894) angewendet hat, zurückgewiesen, und sich lediglich an die Reden selbst und die in ihnen gegebenen Andeutungen gehalten. Die zuerst 1895 in Eichstädt im Selbstverlag des Vf. erschienene *Kurzgefafste Inhaltsangabe der Ilias und Odyssee* von Sebastian Englert ist um einen „*Aufbau*“ der beiden Epen vermehrt, in „dritter verbesserter und vermehrter Auflage“ bei B. G. Teubner erschienen. Auf 21 Seiten klein Oktav wird zuerst der Gesamtinhalt in je 4 Gruppen zerlegt und die Zahl der Tage der Handlungen angegeben, dann nach Gesängen und Tagen der Fortgang der Handlung, mit Hervorhebung der Episoden und mit Einflechtung der alten griechischen Bücherüberschriften, äufserst knapp skizziert und von S. 17 ab im Anschlufs an Aristoteles der Aufbau der beiden Epen als einer Art Dramen dargelegt, wobei in der Odyssee die Handlungen der Heimkehr und der Freierrache unterschieden werden.

Über die Berücksichtigung der *Realien* und der antiken *Kunst* bei der Erklärung hat die Posener Direktorenversammlung zwei Leitsätze (6. 7) angenommen: „Die Einführung in die Realien erfolgt innerhalb der jedesmaligen Lektüre und nur insoweit als es zum Verständnis

des Gebotenen nötig ist. Dabei ist weder die Aufstellung eines Lehrplanes noch die Einführung eines Lehrbuches erforderlich" und „Wo die Grundbedingungen gegeben sind, gewähre man den Schülern einen ersten Einblick in das Gebiet der antiken Kunst. Zu vermeiden ist dabei ein verwirrendes Zuviel und die Vorführung des Unvollkommenen." (Verhandl. — Posen S. 60). Mit ähnlicher Zurückhaltung hat man sich auch in Danzig ausgesprochen. Doch war Gronau nicht gegen die Benutzung eines Abrisses über Kunst und Altertümer, wenn er knapp gehalten und dabei anregend geschrieben sei, aber nicht als ein Lehrbuch zur Einprägung toter Vokabeln sich darstelle. (Verh. — Ost- und Westpr. S. 108.) Gewünscht wird ein solches Buch von J. M. Franke in dem Artikel *Eine griechisch-römische Altertumskunde für unsere Schüler* (Gym. S. 809 ff.), worin er das Buch *Griechisch-römische Altertumskunde.* Ein Hilfsbuch für den Unterricht. Unter Mitwirkung von Th. Grobbel, W. Kotthoff, H. Leppermann, E. Schunck und A. Wirmer hersg. von J. Heuse (Paderborn. Th. Hense. 1903. XV, 234 S. 8°. Mk. 2,40; gbd. Mk. 2,75) einer ins Einzelne gehenden Kritik unterzieht und im ganzen dringend empfiehlt.

Über die *Übersetzung* ins Deutsche spricht sich L. von Sybel a. a. O. S. 37 aus. Die Regel, man müsse so übersetzen, wie der Autor, wenn er ein Deutscher gewesen, geschrieben hätte, habe ihren Wert; aber für tiefer eindringendes Verständnis und für Erfassung des Stils wertvoller sei die andere Art, die interlineare, Wort für Wort wiedergebende, anschmiegend reproduzierende. Sie bringe die Eigenart der Fremdsprache und des Autors eindringlich zu Gehör. Zu dieser Eigenart gehöre besonders die Wortfolge, wie sie die innere Logik wiederspiegele; diese scharf zum Bewufstsein zu bringen, diene nichts so gut wie die Interlinearversion, die man durch leise Drucke nur soweit deutlich machen solle, dafs sie das fremde Gepräge des Originals doch behalte. Den Zweck der preufsischen Vorschrift, dafs der Lehrer zu gröfseren Abschnitten des Gelesenen regelmäfsig eine *Musterübersetzung* zu geben habe, sieht Gronau (Verh. — Ost- u. Westpreufsen S. 128) nicht nur darin, dafs das Schriftwerk einmal ohne die Störungen und Unterbrechungen, die es bei seiner Wiedergabe durch Schüler unvermeidlich hin und wieder erleide, in mustergültiger Form dargeboten werde, sondern auch darin, dafs der Vortrag des Lehrers, worin dieser sein bestes werde tun müssen, vorbildlich auf die Sprechweise des Schülers wirken solle.

Eine Einschränkung des *Nachübersetzens* auf der Mittel- und besonders der Oberstufe bekämpft Gronau (ebenda) nicht, meint aber, dafs wenn es oft geschehe und zur Regel werde, auch die Fragen nach Inhalt und Form des Gelesenen, die an seine Stelle treten sollen, vor unliebsamen Erfahrungen nicht schützen würden. Bei Homer verzichtet Werner Schilling (a. a. O. S. 47) auf das Nachübersetzen und läfst an seine Stelle das Lesen treten. Unzweckmäfsig sei es vor dem Übersetzen

Digitized by Google

lesen zu lassen, wenn zu Hause präpariert sei. Es solle vielmehr zu Beginn der Stunde das vorher übersetzte Pensum gelesen werden, und es gehöre zu den häuslichen Arbeiten des Schülers, sich darin zu üben; das aufmerksame Ohr des Lehrers werde am Lesen merken, ob der Text von dem Vortragenden verstanden werde oder nicht. Er habe im Lateinischen und Griechischen zum Schlusse stets längere übersetzte Abschnitte, wenn möglich etwas Ganzes, im Zusammenhange lesen lassen, immer zur Freude und Förderung der Schüler. O. Schröder empfiehlt (*Vom Lesen griechischer Verse* Mon. S. 450) die anderen Schüler dem lesenden mit zugeklappten Büchern zuhören zu lassen. Dann erst finde die Stimme des Lesenden die nötige Resonanz, und die bei jeder Unzulänglichkeit des Lesens sich betrogen fühlende Hörerschaft übe sofort eine heilsame Rache.

Wie die Klassenlektüre für die Förderung der *allgemeinen Bildung* zu verwerten sei, zeigt an einem hervorragend günstigen Gegenstand mit weitem Blick und tiefem psychologischen, religiösen, ethischen, ästhetischen und historischen Verständnis auch der zweite Teil der *Materialien zur Herodotlektüre mit Rücksicht auf verwandte Gebiete und im Sinne des erziehenden Unterrichts* von Franz Helm (s. Jb. XV 22), der das 8. und 9. Buch Herodots bespricht. Gegenüber dem Reichtum der hier gegebenen vielseitigen Anregungen drängt sich nur das Bedauern auf, dafs ihm die Originallektüre dieses Geschichtswerkes, das Helm mit gutem Grund ein wahres Muster eines pädagogischen Geschichtsbuchs nennt (S. 40), nur in geringem Mafse wird gerecht werden können.

Die *Privatlektüre der Schüler: ihre Einrichtung und ihre Verwertung für den Unterricht* war Gegenstand einer Verhandlung der Westfälischen Direktorenversammlung (Berichterstatter Niggemeyer, Mitberichterstatter Windel). Die Versammlung erkannte an, dafs an dem Gymnasium auch im Griechischen Privatlektüre möglichst zu pflegen sei. Windel legte auf die griechische Primalektüre sogar gröfseres Gewicht als auf die lateinische (Verhandlungen — Westfalen S. 57). Nach ihm kommt für verbindliche Privatlektüre hauptsächlich Homer in Betracht, und zwar für II a Odyssee, für I Ilias, daneben eine Auswahl aus den Lyrikern (Biese), den Historikern (Jacobs), bei tüchtigen griechischen Leistungen vielleicht auch ein Stück des Euripides (Muff). In der Debatte trat Spiefs für verbindliche Privatlektüre aus Homer und Herodot ein. Niggemeyer will nur in I Privatlektüre und zwar als freiwillige geübt sehen und empfiehlt dafür Xenophon, Herodot, Plutarch, Homer, an zweiter Stelle leichtere Schriften der auf I selbst gelesenen Klassiker oder Abschnitte derselben, doch auch Euripides und namentlich das Lesebuch von v. Wilamowitz. Dieses hat unter diesem Gesichtspunkt auch im vorigen Jahre (vgl. Jb. XVII, 6) vielseitige Anerkennung gefunden (Corssen a. a. O. S. 101, Martens HG. 107, Aly ebenda 99, Cauer Verhandl. — Rheinprovinz S. 178, Wagner und Kammer Verhandl. — Ost- und Westpreufsen 152 f.). In Danzig wurde im Gegen-

satz zu dem Zweifel des Berichterstatters (S. 116) das Urteil der Versammlung sogar ausdrücklich dahin festgestellt, dafs die Benutzung des Lesebuchs zu privater Beschäftigung sich als fruchtbringend erweisen werde.

III. Grammatik.

1. Grammatische Lehrbücher.

In 29. Auflage erschien Dr. Carl Frankes Griechische Formenlehre = Griech. Schulgrammatik her. von Albert von Bamberg, I. Formenlehre der attischen Prosa, in neunter der III. Teil dieser Schulgrammatik: Homerische Formen, zusammengestellt von Albert von Bamberg, in 24. Auflage die Griechische Schulgrammatik von Curtius — von Hartel, bearbeitet von Florian Weigel, in 6. Auflage Adolf Kaegi's Griechische Schulgrammatik.

Die Schulgrammatik des Ref. ist durch Vergrösserung von Druck und Format stattlicher geworden; aber es ist dafür gesorgt, dafs der Seiteninhalt derselbe geblieben ist. Auf die wenigen Änderungen im Text weist das Vorwort des 1. Teils hin.

Auch Adolf Kaegi hat an seiner Schulgrammatik nicht viel geändert. Es sind namentlich verbesserte Fassungen der Regeln, auf die das Vorwort aufmerksam macht.

Dagegen hat Florian Weigel an Curtius-Hartel sehr einschneidende Änderungen vorgenommen und die Benutzung der früheren Auflagen neben der neueren sehr erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht. Zwar der Charakter des Buchs ist im wesentlichen bewahrt geblieben. Das Hauptaugenmerk des Bearbeiters ist darauf gerichtet gewesen, es auf der Höhe der Sprachwissenschaft zu erhalten, während das Interesse an der praktischen Zweckmäfsigkeit des Buches als eines Lernbuchs zurückstand. Von diesem letztern Gesichtspunkt aus erscheinen manche Abänderungen in der Anordnung und Gliederung mindestens nicht geboten; nicht ganz selten ist das Neue sogar weniger übersichtlich und erschwert die Aneignung, der Ausdruck ist da und dort nicht ganz sorgfältig gewählt oder für das Verständnis des Schülers nicht recht geeignet. Dafs *παιδεύω* als Paradigma wieder mit *λύω* vertauscht und nur subsidiär herangezogen worden ist, unterliegt geringerem Bedenken, als dafs im Paradigma die Plusquamperfektformen auf *-ειμεν*, *-ειτε* die auf *-εμεν*, *-ετε* wieder verdrängt haben. Eine lange Reihe sachlich wichtiger Änderungen, z. B. die Einfügung des wertvollen § 12 „Vokalentwicklung aus den Liquida“ und die sehr beachtenswerte Gruppierung innerhalb der letzten 4 Klassen der Verba auf *ω* nach der Gleichheit oder Ähnlichkeit der Zeitenbildung hat Florian Weigel in *Bemerkungen zur Neubearbeitung der griechischen Schulgrammatik von Curtius — v. Hartel*, die dem Ref. durch

Digitized by Google

die Verlagsbuchhandlung zugegangen sind, besprochen. Sie beziehen sich überwiegend auf die Laut- und die Formenlehre und wollen das Neue daraus verstehen lehren, dafs der Schüler erkennen lernen soll, mit welcher Regelmäfsigkeit gerade die griechische Sprache ihre Formen bildet und wie selbst in Dingen, die gesetzlos zu sein scheinen, die gröfste Gesetzmäfsigkeit herrscht. In der Syntax ist die Aufnahme von sententiösen Stellen, namentlich poetischen, in die Beispiele sehr zu begrüfsen.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In neuen Auflagen erschienen:

Adolf Kaegi Griechisches Übungsbuch. 1. Teil: Das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf -ω. Siebente verbesserte Aufl., 2. Teil: Das Verbum auf -μι und das unregelmäfsige Verbum. Die Hauptregeln der Syntax. Sechste vermehrte und verbesserte Auflage; P. Wesener Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Kaegi, Koch und Franke-Bamberg. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1901 2. Teil. Verba auf μι und unregelmäfsige Verba. 5. Doppel-Auflage.; Max Miller Griechische Ferienaufgaben. Übungsaufgaben mit Anmerkungen und Hinweisungen auf die Grammatik (Engelmann, Kurz, Hahn) zur Selbstübung der Schüler. I. Abteilung: Formenlehre. II. Abteilung: Kasus- und Satzlehre. 3. Auflage, dazu: Übersetzungen aus I. u. II. Abteilung. 3. Auflage; P. Weifsenfels Griechisches Lese- und Übungsbuch für Tertia mit einem Anhange zum unvorbereiteten Übersetzen aus dem Griechischen für Obertertia und Untersekunda. 2. Auflage.

Die Verbesserungen der beiden Teile des jetzt sehr stattlich gedruckten Übungsbuchs von Adolf Kaegi beziehen sich auf Einzelheiten. Im ersten Teil hat er es aus guten Gründen abgelehnt, die zusammenhängenden Stücke zu vermehren und früher eintreten zu lassen und in den alphabetischen Wörterverzeichnissen zu den griechischen und den deutsch-griechischen Stücken die beigefügten Ziffern mit kurzen Übersetzungen zu vertauschen. Der zweite Teil ist um Metaphrasen aus Xenophons Anabasis Buch I—III (S. 110—129) vermehrt, für deren Herstellung sich der Herausgeber der Hilfe von J. Schiefs zu erfreuen gehabt hat. Auch die jetzt zweckmäfsig ans Ende verpflanzten Syntaktischen Regeln sind derart vermehrt und teilweise durch Beispiele aus der Grammatik erläutert, dafs sie der Vorbereitung der systematischen Durchnahme der Lehre von den Modi und den Nominalformen des Verbums zu dienen vermögen.

Bei Wesener sind an die Stelle der griechischen Beispiele zur Einübung der Verba auf μι (S. 10—36, No. 1—19) und der unregelmäfsigen Verba (S. 48—61, No. 20—28) und des vorausgeschickten Wörterverzeichnisses dazu (S. 1—9) Mythologische Erzählungen (Dionysus; Glau-

Digitized by Google

kus; Admet und Alcestis; die Irrfahrten des Odysseus; Hermes; Proteus; Herakles' Kriegstaten und Ende; die Herakliden (S. 1—16) und ein alphabetisches Griechisch-deutsches Wörterverzeichnis (S. 99—110) getreten. Die deutschen Beispiele stehen nun, wenig vermehrt, S. 17—36 zusammen.

Die neue Auflage von Max Millers *Ferienaufgaben* unterscheidet sich von der ersten, die dem Ref. zum Vergleich vorliegt, im wesentlichen nur dadurch, dafs in der Abteilung II B No. 2 gestrichen und Nr. 10 mit einem neuen Stück vertauscht worden ist. Änderungen im einzelnen hätten sich auch auf Beseitigung von nicht gut attischen oder den Schülern zu ersparende seltene Formen erstrecken und die Korrektur sorgfältiger sein sollen. Es fehlt nicht an Druckfehlern, die sich schon in der ersten Auflage fanden, z. B. S. 10 *ζωγράφει* für *ζωγραφεῖ*.

Paul Weifsenfels hat sicher recht getan, die beiden Teile seines Lese- und Übungsbuchs (Jb. XIII, 29 f. u. XIV, 23 f.) in einem Bande zu vereinigen und demgemäfs die Namenverzeichnisse in eines zusammenzuarbeiten, wie schon vorher das „Wörterbuch" für beide Teile gemeinsam verfafst war. Wichtiger ist, dafs das Buch sich jetzt nicht mehr nur als Zubehör zu des Herausgebers Griechischer Schulgrammatik gibt. Die Verweisungen auf diese sind weggefallen und die Vokabeln der Grammatik in das Wörterverzeichnis aufgenommen, das den Lesestücken Abschnitt für Abschnitt folgt. An diesen ist im zweiten Teil nicht viel geändert, um so mehr im ersten. Es sind hier vielfach Schwierigkeiten, teils durch Streichungen, teils durch zugefügte Anmerkungen, teils auch durch andere Anordnung gehoben, die Komplexe der Einzelsätze nach den Spracherscheinungen, die sie veranschaulichen und zu deren Einübung sie helfen sollen, äufserlich erkennbar in Unterteile zerlegt und das ganze Material gründlich gesichtet und zweckmäfsig gruppiert und ergänzt. Von den zusammenhängenden Stücken dieses Teils ist, was zu der Geschichte der messenischen Kriege gehörte, in den Anhang zum unvorbereiteten Übersetzen aus dem Griechischen für Obertertia und Untersekunda übergegangen, der S. 110—137 umfafst und I. eine Darstellung der messenischen Kriege, II. Abschnitte „Zu dem Zuge der Zehntausend", aus Isocrates' Euagoras, Xenophons Hellenika und Plutarchs Artaxerxes bietet. Zu wünschen bleibt eine Revision der Orthographie in den griechischen Stücken.

Neu sind:

P. Wesener, *Griechisches Lesebuch für den Anfangsunterricht* und *Griechisches Elementarbuch* zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Kägi, Koch und Franke-Bamberg. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1901. Dritter Teil: Syntax; E. Bruhn, *Hilfsbuch für den griechischen Unterricht* nach dem Frankfurter Lehrplan, 1. Teil: Übersetzungsstoff, 2. Teil: Wortkunde und

Digitized by Google

Deutsch-griechisches Wörterverzeichnis: R. Helm, *Griechischer Anfangskursus.* Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener ins Griechische, besonders für Universitätskurse nebst Präparationen zu Xenophons Anabasis I und Homer Odyssee IX (1902).

Von diesen Büchern ist nur der *Dritte Teil des Elementarbuchs* von P. Wesener auf die Bedürfnisse des hergebrachten griechischen Unterrichts berechnet. Er gibt zu den einzelnen Abschnitten der Syntax einzelne Übungssätze und zusammenhängende Stücke. Den Schlufs (Abschnitt XIX) bilden Metaphrasen aus dem vierten Buche von Xenophons Anabasis (S. 69—79). Angefügt ist ein alphabetisches deutsch-griechisches Wörterverzeichnis (S. 80—130).

Das *Griechische Lesebuch* von Wesener, das deutschen Übersetzungsstoff nicht enthält, will solchen Lehranstalten dienen, welche das Griechische später beginnen. Es enthält mythologische und geschichtliche Erzählungen, die sich grofsenteils auch in dem Elementarbuch finden, und ein alphabetisches Wörterverzeichnis dazu.

Bruhns Buch will in Anlehnung an die griechische Formen- und Satzlehre von Reinhardt und Roemer einer gründlichen Erlernung griechischer Sprache aus Xenophons Anabasis Buch I u. II dienen. Diesem Hauptkursus (S. 23—81) ist aber ein Vorkursus vorausgeschickt, der lediglich aus Einzelsätzen und Satzparadigmen besteht (S. 1—22). Beiden Kursen folgt der entsprechende deutsche Übersetzungsstoff (S. 83—94, 95—167). Dazu kommen aber S. 168—190 Übersetzungsstoff zu den noch nicht behandelten Abschnitten der Satzlehre und S. 190—231 freie Aufgaben, unter letzteren auch lateinische (Caes. Bell. Gall. V, 26—37). Nach der Durchnahme des Vorkursus sollen die Abschnitte des Hauptkursus je nach der Lesung des betr. Kapitels der Anabasis durchgenommen und so allmählich das Wichtigste aus Formenlehre und Syntax (Infinitiv, Partizip, einfacher und zusammengesetzter Satz, Kasuslehre) angeeignet werden. Dabei werden die Spracherscheinungen nicht blofs durch neue Einzelsätze, sondern sehr zweckmäfsig auch durch wörtlich oder verkürzt wiederholte und ausgeschriebene Sätze des Vorkursus und der vorangehenden Anabasisstellen beleuchtet. Der zweite Teil bringt die Wörter zum Vor- und Hauptkursus nach der Folge ihres Vorkommens und lose beigefügt ein „Deutsch-(Lateinisch-)griechisches Wörterverzeichnis". Die sorgfältige Arbeit bietet dem nach dem Frankfurter Lehrplan Unterrichtenden, ohne ihn unnötig zu binden, ein umsichtig gewähltes Material.

Auch das seiner Bestimmung nach aus dem Rahmen dieser Jahresberichte herausfallende nur griechischen Stoff darbietende Übungsbuch von R. Helm ist so angelegt, dafs dem Beginn der Anabasislektüre ein Vorkursus vorangeht, der hier aus 6 Paaren von Lesestücken besteht, die mit lateinischer Umschrift versehen sind.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Immer lebhafter wird die Frage erörtert, wie der griechische Unterricht begonnen werden solle. Dem *Beginn mit Homer* hat auch Ludwig von Sybel a. a. O. S. 35 seine Sympathie bezeugt. Am wirksamsten für ihn eingetreten sind F. Hornemann und R. Agahd. Im nächsten Jahre werden Hornemanns *Griechische Schulgrammatik zum Gebrauche beim griechischen Unterricht aller Stufen nach der Methode von H. L. Ahrens* und Agahds *Griechisches Elementarbuch aus Homer* besprochen werden. Diese, gesonderte Teile Eines Unterrichtswerks darstellende Bücher sind durch zwei im vorigen Jahre erschienene Aufsätze vorbereitet worden. Der eine schon oben angeführte von Hornemann *Der griechische Unterricht im neuen Gymnasium* NJ. 353 ff. empfiehlt den Anfang mit Homer besonders vom Standpunkt kultur- und literarhistorischer Betrachtung, macht aber zum Schlufs auch die Vorteile geltend, die die Ahrenssche Methode dem grammatischen Unterricht biete, erleichterte Anwendung des induktiven Verfahrens und der erklärenden Methode des Unterrichts in der Formenlehre unter Benutzung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft, eben dadurch gesteigertes Interesse für den Wunderbau der griechischen Sprache, eine bessere Grundlage auch für die Erlernung der Syntax wie der Wortbildung und Bedeutungsentwicklung. Wie Hornemann ist auch R. Agahd in dem Aufsatz *Homer als Grundlage des griechischen Elementar-Unterrichts* Mon. 433 ff. überzeugt, dafs Ahrens' Methode schon für Untertertia durchaus fruchtbar zu machen sei, und hofft diese Ansicht durch seine Ausführungen zu bestätigen; in erster Linie kommt es ihm aber darauf an, zu entwickeln, welche Vorteile die sogenannten Reformgymnasien von diesem Verfahren haben werden, das ihm für dieses Schulsystem das naturgemäfs gegebene ist. Er betont vorzugsweise den Bildungswert der Erkenntnis, dafs die Sprache ein Organismus, ein bestimmten Entwicklungsgesetzen unterworfenes Lebendiges ist. Sie könnte nur am Griechischen, nicht am Lateinischen und Deutschen gewonnen werden, und am Griechischen wieder nur dann recht, wenn mit Homer, der auch psychologisch und historisch der gegebene Anfangsschriftsteller sei, begonnen und zu ihm nicht erst auf dem Umwege über die Attiker geleitet werde. Dies empfiehlt er vom Standpunkt der Schulpraxis mit drei Sätzen: es werde erstens durch das Verschwinden des bisherigen Vorkursus fast ein Jahr Zeit für die Schriftstellerlektüre gewonnen; zweitens werde bei sachgemäfser Überleitung von Homer zu den Attikern die attische Formenlehre und Syntax auf kürzerem Wege und doch dabei viel tiefgründiger erarbeitet als bisher, und drittens träten die Schüler, wenn sie ein Jahr lang an Homer geschult seien, mit besserer Vorbildung und vor allem mit gröfserem Verständnis an die attischen Schriftsteller heran als von einem Lesebuche aus. Freilich sei die Fülle der Formen bei Homer unbestreitbar, aber diese seien meist auch durchsichtig. Das Bild der

weiter entwickelten Sprache sei trotz äufserlicher Vereinfachung doch verwischter und unklarer als das Urbild. Es komme der psychologische Vorteil hinzu, dafs die Schüler, indem sie ein Werden, ein Leben sehen, nicht blofs Resultate erhalten, sondern auch Gründe, und so bei der Behandlung der an sich trockenen Grammatik Freude und Befriedigung empfinden. Dafs die Einfachheit und Durchsichtigkeit des Satzbaues Homer als Anfangslektüre empfehle, bezeichnet Agahd etwas voreilig als allgemein anerkannt. Weiter entwickelt er dann, was er an der Ahrensschen Methode im einzelnen zu ändern gefunden hat, schwächt nahe liegende Einwände durch Hinweis auf den Wegfall der deutsch-griechischen Prüfungsübersetzung ab und stellt eine Reihe von Zeugnissen für die Methode zusammen, um dann auszuführen, wie ihre Vorteile bei den Reformanstalten doppelt zur Geltung kommen. Erst mit ihrer Einführung würden diese bis ans Ende des Weges gehen, den gerade sie zuerst mit Entschiedenheit und Konsequenz betreten zu haben sich rühmen. (Vgl. Adolf Matthias in der Fufsnote, MhS. S. 15.)

Freudig begrüfst in gleichem Sinne Wilhelm Hüttemann in einem kurzen Artikel *Zur Reform des griechischen Unterrichts* HG. S. 226 ff. die Empfehlung, die v. Wilamowitz dem Beginn eines nur vierjährigen griechischen Unterrichts mit Homer hat zu Teil werden lassen. Er rät, den Schwierigkeiten, die dagegen angeführt werden, dadurch zu begegnen, dafs man den Schülern ein wissenschaftliches System gebe, nach welchem sie unbekannte Formen selbst bestimmen lernen. Zunächst sollten nur die klar und unumstöfslich erkannten Gesetze lautlicher und formaler Entwicklung gedächtnismäfsig festgehalten werden, Kenntnisnahme und dauernder Erwerb zahlreicher auf ihnen beruhender Einzelerscheinungen der Lektüre vorbehalten bleiben.

In einer Nachschrift zu diesem Artikel erkennt G. Uhlig auf Grund einer in Ungarn gemachten Beobachtung an, dafs man, wenn man nicht blofs mit Homer anfange, sondern sich vier Jahre lang fast ganz auf ihn beschränke, zu einem recht ordentlichen Verständnis der homerischen Sprache und Dichtung gelangen könne, meint aber, dafs, wenn man in gröfserem Umfang auch die attische, poetische und prosaische, Literatur kennen lernen wolle, sich zur Grundlegung ungleich mehr der Dialekt eigne, in dem Flexionslehre und Syntax eine feste Norm zeigen, als der, wo in beiden Gebieten die gröfste Mannigfaltigkeit und das stärkste Schwanken herrsche, und weil, was Agahd und Hüttemann nicht verkennen, nur bei Erlernung des Attischen das Mittel erfolgreich angewandt werden könne, welches am sichersten und schnellsten zu festen elementaren Kenntnissen führe, die Anwendung der griechischen Formen und Fügungen (S. 230, vgl. Jb. XVII, 21).

O. Kohl, der a. a. O. Hornemann gegenüber die Unzweckmäfsigkeit der Ahrensschen Methode für Untertertia schlagend dartut, stimmt in

Digitized by Google

einem Nachtrag Agahd in Bezug auf ihre Zweckmäfsigkeit für die Reformanstalten zu.

Auch Paul Cauer, der die Frage in dem Artikel *Homer als Anfangsunterricht* ZG. 689 ff. mit eindringender wissenschaftlicher Schärfe behandelt, beginnt mit dem Zugeständnis, dafs es für einen erwachsenen Menschen, der Griechisch lernen wolle, vielleicht kein besseres Mittel gäbe, als unter kundiger Leitung, mit Homer anzufangen, wendet sich dann aber gegen Hornemann wie gegen Agahd. Er macht von neuem geltend, dafs, wo es darauf ankomme, sich ein System von Flexionsformen anzueignen, die Herleitung aus Stamm und Endungen, deren Schema vorangestellt werde, das natürliche Verfahren, der Umweg durch Induktion eine zeitraubende Spielerei sei. Die „feste Einprägung" der Formen, die auf die Dauer nicht entbehrt werden könne, werde sich auch in Zukunft nur durch redliche Übung, durch mündliches und schriftliches Exerzieren erreichen lassen. Danach bei dem mit Homer beginnenden Unterricht verfahren heifse aber dem Jungen die Lust an der homerischen Poesie verleiden, und werde bei dem schwankenden und unsicheren Charakter der homerischen Sprache ohne Erfolg für die Sicherheit des grammatischen Wissens bleiben. Im Verlaufe von Forschungen, an denen gerade Ahrens hervorragenden Anteil gehabt habe, sei es dahin gekommen, dafs uns die homerische Sprache nur noch mehr den Eindruck der Buntheit und Regellosigkeit mache. Die Mannigfaltigkeit in Flexionsformen und Lautverhältnissen, die durch sprachwissenschaftliche Textkritik zu vereinfachen, er, Cauer, selbst sich ohne den erwarteten Erfolg bemüht habe, sei nicht so sehr Wirkung einer gestörten Überlieferung als natürlicher Niederschlag aus der allmählichen Entstehung der Epen. Gerade Ficks Versuch, das äolische Element partienweise auszusondern, habe gezeigt, wie untrennbar und zu einem regellosen sprachlichen Gebilde dieses Element mit dem jüngeren, ionischen verschmolzen sei. Hieran einen anschaulichen Begriff davon zu gewinnen, was Entwicklung der Sprache sei, müsse einem von Homer ausgehenden Unterricht sehr schwer werden. Wohl sei der homerische Satzbau einfach, aber oft unzureichend, um die Gedanken des Dichters auszudrücken. Der Dichter habe verbindende Glieder und begleitende Vorstellungen, vieles für den Sinn Wesentliche nur leise durch eingestreute Partikeln, wirksamer durch Geberdenspiel und Betonung andeuten müssen und oft gerade das, was den in Worte gefafsten Stücken seines Denkens erst die entscheidende Färbung und Richtung gegeben habe. Solches feinere Verständnis sei mit Anfängern nicht zu erreichen, die am Homer zuerst griechisch buchstabieren lernen. Es sei zu fürchten, dafs der Schüler sich gewöhne, auf die inneren Beziehungen der Gedanken beim Lesen nicht zu achten, während die Syntax eines leichteren attischen Schriftstellers wie Xenophon zwar etwas mehr zusammengesetzte Sätze biete, dadurch aber die logischen Verhältnisse zu greifbarem Ausdruck bringe und den Leser nötige, sie zu beachten. Da-

Digitized by Google

gegen sei es eine helle Freude, mit Untersekundanern, die schon zwei Jahre Griechisch durchgemacht haben, die Lektüre der Odyssee zu beginnen. Indem dem Schüler der Grund mancher Abweichungen von der attischen Formenlehre erklärt, der Zusammenhang in der Mannigfaltigkeit dargetan werde, lerne er die Grammatik, die ihm bisher eine strenge Herrin gewesen, in ganz neuem Lichte sehen. So gewifs alle Klarheit und Bestimmtheit verloren gehen würde, wollte man im Griechischen überhaupt auf systematische Aneignung und feste Einprägung der Formen verzichten, so unbedenklich sei dies für Homer, wenn eine schon mitgebrachte sichere Kenntnis des attischen Formenbaues im Hintergrunde stehe und das feste Gefüge von Fächern und Rubriken darbiete, in das die sprunghaften und scheinbar willkürlichen Gebilde der epischen Mundart sich einordnen. Dies werde um so leichter geschehen, je mehr auch vorher und bereits vom ersten Beginn in Untertertia an Ergebnisse und Grundanschauungen historischer Sprachwissenschaft im Unterrichte zur Geltung gekommen seien. Allmählich gewöhnten sich die Schüler, die Spracherscheinungen von Homer aus zu betrachten. In Obersekunda sei es schon sehr wohl möglich und durchaus das Natürliche, bei der zusammenhängenden Durchnahme der Moduslehre und des Satzbaues von den einfachen Formen des homerischen Denkens auszugehen. Und erst recht fruchtbar erweise sich solches Zurückgehen auf den Ursprung in Prima, wo grammatische Erscheinungen nur gelegentlich näher besprochen würden. Wenn Adolf Matthias gesagt habe, wer einmal als Lehrer versucht habe, bei Herodot, bei den Tragikern, bei Plato und selbst bei Demosthenes und Thukydides immer wieder auf homerische Formen, Wörter, Wendungen und syntaktische Zusammenklänge zurückzugreifen, habe es erfahren, wie viel feste Homerkenntnis für klares Verständnis späterer Schriftsteller bewirken könne (*Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 6. bis 8. Juni 1900* S. 252), so seien solche Erfahrungen doch eben auf dem Boden des Lehrplans gemacht, der nicht mit Homer beginne, könnten also nicht verwertet werden, um zu beweisen, dafs es wünschenswert sei, die Reihenfolge zu ändern. Im Gegenteil müsse, wenn die Lektüre der Tragiker, des Thukydides und Platon aus Homer Nahrung ziehen solle, gründliche Homerlektüre nebenher gehen. Nicht immer dürfe die Reihenfolge, in der sich die Dinge entwickelt haben, auch den Gang des Unterrichts bestimmen. Es sei mit dem Späteren, Abgeleiteten anzufangen, wenn es für den Verstand das Einfachere sei. Heutzutage sei nicht mehr zu fürchten, dafs ein Lehrer den Irrtum aufkommen lasse, die homerischen Formen seien später als die attischen. Mit der Überwindung dieses Irrtums überwinde der Schüler zugleich die Neigung, die Reihenfolge, in der die Dinge an ihn herantreten, für die eigentliche und wirkliche und seinen persönlichen Standpunkt für den allein möglichen zu halten.

Über die Erfahrungen, die er selbst und andere mit einem an die

HARVARD COLLEGE LIBRARY

Anabasis angeschlossenen griechischen *Anfangsunterricht* gemacht haben, berichtete in Danzig Gronau (Verhandl. — Ost- u. Westpreufsen (S. 87 ff.) und stellte die Vorzüge dieses Verfahrens in das günstigste Licht. Das grammatische Pensum und der anzueignende Wortschatz werde durch die Erfordernisse der zu Grunde gelegten Lektüre selbst bestimmt; es gelinge ohne Beeinträchtigung der grammatischen Sicherheit schon in III eine eingehende und umfassende Lektüre der Anabasis, so dafs das ganze dritte Jahr des griechischen Unterrichts für eine andere Prosalektüre frei werde. Bei richtiger Handhabung würden die Schüler mehr Fertigkeit und Geschick im Lesen griechischer Texte gewinnen als sonst, so dafs auch in den oberen Klassen eine Erweiterung der Lektüre und dadurch eine bessere Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums möglich werde. Die Methode stelle dem Lehrer eine befriedigende Aufgabe und die Schüler hätten das Gefühl, dafs sie die Sprache nicht um der Sprache, sondern um des Schriftstellers willen lernten, und die Freude, ihre Sprachkenntnisse gewissermafsen selbst zu erbauen. Die von Gronau geforderte Freiheit, die Methode anzuwenden, wollte auch Wagner zugestanden wissen, doch nur wo ein geschickter Lehrer sich davon besondere Erfolge verspreche, und bei der Debatte wurden die Schwierigkeiten, die bei Lehrerwechsel eintreten, so hoch gewertet, dafs Gronaus Leitsatz gestrichen wurde.

Auch auf der Direktorenkonferenz von Schleswig-Holstein fehlte es bei einer blofs mündlichen Erörterung der Frage: *Läfst sich der Anfangsunterricht im Griechischen vereinfachen, um schneller zur Lektüre zu gelangen?* (Verhandl. S. 96 ff.) nicht an Befürwortung des Beginns mit der Anabasis. Insbesondere führte Schmitt auf Grund einer statistischen Zusammenstellung über den Wort- und Formenschatz der ersten Abschnitte von Xenophons Anabasis aus, dafs, wenn aus diesen Formen und diesem Wortschatz ein erster vorbereitender Lehrgang zusammengestellt würde, etwa wie dies in dem Lesebuche von Bachof der Fall sei, nach Erledigung desselben, die vielleicht ein Viertel- bis ein Halbjahr dauern würde, mit der Anabasislektüre begonnen werden könnte: aber die Mehrzahl der Versammelten war der Ansicht, dafs eine andere Verteilung des grammatischen Lehrstoffs auf die beiden Tertien (Verba auf *μι* und die häufig vorkommenden unregelmäfsigen Verba in U III, regelmäfsige Erscheinungen, wie z. B. Bildung des Perfekts in O III) als unwesentlich zu verwerfen sei und dafs deshalb die Lektüre eines griechischen Originalschriftstellers, z. B. von Xenophons Anabasis, frühestens im ersten Vierteljahr der O III begonnen werden könne. Da aber zusammenhängende Lektüre den Unterricht mehr belebe und den Schüler von vornherein nötige, sein Augenmerk auch auf den Zusammenhang zu richten, so sei für die höhere Stufe ein *Lesebuch* zu Grunde zu legen, das sich dem Gange des grammatischen Unterrichts anschliefse und in korrekter, gefälliger und anziehender Sprache abgefafst sei, seine Stoffe aber aus

Mythologie und Sagengeschichte, aus dem Anekdotenschatz der Alten und denjenigen Teilen der alten Geschichte entnehme, die später im Original von den Schülern nicht gelesen würden. (Verhandl. S. 102.)

P. Corssen berichtet a. a. O. S. 100 von den nicht ungünstigen Erfahrungen, die am Prinz-Heinrichs-Gymnasium in Schöneberg mit einem von der ersten Stunde des in U III beginnenden Unterrichts an an die Anabasis angeschlossenen Unterricht gemacht worden sind, neigt sich aber mehr dazu, einem mit U II beginnenden Unterricht das *Lesebuch* von Wilamowitz zu Grunde zu legen. Es sei darin reichlich Stoff zur Einführung in die Sprache vorhanden, und es gäbe vielleicht nichts, was geeigneter wäre, den Schüler für das Griechische sogleich so zu gewinnen, wie der erste Abschnitt des Buches, wie ja alles, was in der Sprache, die gelehrt werden solle, frei und ursprünglich gedacht sei, den Reiz des Lebendigen habe. Dem Anfänger könnte nichts besser vorgelegt werden als Fabeln, in denen er zum Teil schon Bekanntes, in allen aber unmittelbar Verständliches in einfacher Form finde. Die Eulenspiegeleien des Äsop, die Münchhauseniaden Lucians, die idyllischen Schilderungen Dions würden dann den Eifer des Griechischlernens durch ihren eigenen Reiz weiter anspornen und belohnen. (Vgl. oben S. 6 f.)

Bei den Verhandlungen über eine etwaige Vereinfachung des grammatischen Unterrichts spielte auch in diesem Jahre wieder die *Akzentlehre* eine Hauptrolle. Die Bestimmung der Preufsischen Lehrpläne, dafs bei der Beurteilung der schriftlichen Arbeiten Fehlern gegen die Akzentlehre eine entscheidende Bedeutung nicht beigemessen werden solle, ist vom pädagogischen Standpunkt aus mehrfach scharf angegriffen worden. „Entweder", meint R. Wessely in dem Aufsatz *Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen?* (ZG. 505 ff.), „ist die Sache wichtig, dann verlange man sie mit aller Schärfe, oder sie ist entbehrlich, dann gar nicht". Auch Wagner *(Verhandlungen — Ost- u. Westpreufsen* S. 123) bedauerte die Halbheit der Bestimmung und befürwortete den entscheidenden Schritt, den Schülern das Setzen der Akzente zu erlassen. Die Versammlung nahm seinen Leitsatz an, dafs die Akzentlehre nur soweit zu behandeln sei, als sie dazu diene, bei der Lektüre das Verständnis des griechischen Textes zu erleichtern, wogegen auf die Wiedergabe der Akzente durch die Schüler verzichtet werden könne. Adolf Matthias (vgl. *Praktische Pädagogik*[2] S. 44) hatte bei der Debatte bemerkt, dafs die von Przygode gewünschte Ermächtigung der einzelnen Anstalten, die Weglassung der Akzente für sich zu beschliefsen, in den Lehrplänen gegeben sei. Sein Kollege Köpke vertrat bei der Schleswig-Holsteiner Direktorenversammlung in der Akzentfrage die Lehrpläne (S. 98), während Provinzialschulrat Dr. Brocks die Bedeutungslosigkeit der Unterschiede von Akut und Gravis und von Zirkumflex und Akut für unsern Vortrag und das Unverständliche und Widersinnige in der Lehre von Enklisis und Proklisis betonte und die

Digitized by Google

Akzentzeichen in griechischen Texten aufzugeben und nur die Tonsilbe in den einzelnen Wörtern durch irgend ein einheitliches Zeichen hervorzuheben empfahl, freilich ohne Hoffnung auf baldiges Durchdringen. Die Versammlung erklärte nur, dafs der Verzicht auf die Lehre von den Akzenten eine wesentliche Zeitersparnis nicht herbeiführen würde.

Dieselbe Versammlung erklärte in demselben Leitsatz eine weitere wesentliche *Verkürzung des grammatischen Lehrstoffs*, welche über die in den Lehrplänen von 1892 gezogenen Grenzen hinausgehe, für ausgeschlossen. Damit verträgt sich sehr wohl, dafs im einzelnen zu kürzen versucht wird. Das hat R. Wessely a. a. O. 510 ff. getan. Er findet in der Formenlehre drei grofse Gruppen zu unterscheiden: 1. Die regelmäfsige Flexion und von der unregelmäfsigen alles wirklich Häufige. Alles dies habe der Schüler genau zu lernen und so zu beherrschen, dafs er es stets, auch noch in Prima, beim Übersetzen ins Griechische anwenden könne. 2. Eine Reihe seltener, aber immer noch typischer Unregelmäfsigkeiten. Hier müsse auch der Schüler die Bildungsgesetze beherrschen und ein oder mehrere Beispiele zur Verfügung haben, um analoge Formen in der Lektüre leicht zu erkennen. Eine vollständige, systematische Kenntnis der einzelnen Gruppen aber sei nicht nötig. 3. Einzelne, selten vorkommende Besonderheiten. Diese müfsten im Zusammenhang mit der Lektüre behandelt werden, sei es, dafs der Lehrer sie erkläre, sei es, dafs der Schüler sie im Lexikon oder besser in alphabetisch angeordneten Verzeichnissen seiner Grammatik finde. In welche Gruppe nun die einzelne Spracherscheinung gehöre, ist, bei Voraussetzung eines Kanons, Sache statistischer Entscheidung. So hat Wessely zu bedauern gehabt, dafs Kaegi seine Sammlungen immer noch zurückhält.

Wessely gehört aber überhaupt zu denen, die den Wert der *Übungen im Übersetzen ins Griechische* nicht sehr hoch anschlagen, und deren stärkere Betonung in den neuen Preufsischen Lehrplänen bedauern. Hierüber hat sich Gronau in Danzig sehr mafsvoll und besonnen ausgesprochen, und die Versammlung hat sich seinen Anschauungen im wesentlichen angeschlossen, indem sie für II und I ein Übungsbuch ablehnte, es der Entscheidung des Direktors und des Fachlehrers anheimgebend, ob die schriftlichen Klassen- oder Hausarbeiten in III und II wöchentlich oder nur alle 14 Tage zu schreiben seien, und festsetzte, dafs in O II die Übersetzungen ins Griechische regelmäfsig, in I nur nach Bedürfnis anzustellen seien.

Digitized by Google

VIII und IX.

Französisch und Englisch

E. Hausknecht.

I. Allgemeines.

1. Rückblick.

Einen Rückblick auf die Bewegung der neusprachlichen Methodik, in welchem er sich als Vertreter einer vermittelnden Methode zeigt und sich zur Forderung der Durchdringung von theoretischem Kennen und praktischem Können bekennt, stellt Professor Jul. Gutersohn an in seiner Programmabhandlung *Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Programm des Grofsh. Gymnasiums in Lörrach, 1902. Progr. No. 684, 1902. 37 Seiten. — In dem Kampf um die Methode ist eine gewisse Ruhe eingetreten: die gesunden Gedanken einer mafsvollen Reformrichtung gewinnen in Lehrbüchern (in neuen sowohl wie in den Neuauflagen der alten) wie in den Lehrerkreisen stets weiteren Raum und festeren Stand. Treffend wird der jetzige Zustand gekennzeichnet in einem in der Juni-Nummer dieses Jahres in der Monatschrift für höhere Schulen (Köpke-Matthias, 1904, III, 228) veröffentlichen Aufsatz: „Eine gewisse Reaktion gegen die Reform also hat nach allgemeinen Verhältnissen kaum ausbleiben können. Sie ist gewissermafsen auch schon körperlich begründet. Dafür ist das Mafs von Anstrengung, das der Unterricht nach der direkten Methode auferlegt, wahrlich beträchtlich genug.

Mit dem Fühlbarwerden dieser Reaktion sind nun zugleich alle diejenigen wieder zu einer gewissen Bedeutung gekommen, die sich während der ganzen Reformbewegung ihrerseits unbeweglich gehalten haben: zur Bedeutung des Wiedermitzählens wenigstens. Und es hat sich allerdings gezeigt, dafs deren Anzahl gröfser geblieben war, als man meinen mochte. Der Stand etlicher fortgeschrittener Provinzen oder derjenige der methodischen Literatur konnte darüber täuschen. Dafs im ganzen ein sehr grofser Bruchteil unserer Abiturienten nach wie vor ohne irgend welches lebendige Können der lebenden Sprachen geblieben ist, und dafs dem ge-

HARVARD COLLEGE LIBRARY

bildeten Publikum mithin von einer praktischen Wendung der Dinge noch gar nichts merklich geworden ist, habe ich meinerseits in den letzten Jahren zu meiner grofsen Überraschung und Enttäuschung feststellen müssen. Und von der anderswo hervortretenden Bereitschaft, das eine Zeitlang aufgenommene Neue jetzt ohne weiteres wieder abzuwerfen, sich geradezu wieder auf die andere Seite (man möchte fast sagen: auf die Bärenhaut der alten Routine) zu legen, gibt es neuerdings bedauerliche Proben. In einer Provinz, die man als kulturell hochstehend unbedenklich anerkennen wird, soll unlängst die Rückkehr zum alten Plötz und dem ganzen alten System verlangt oder beschlossen worden sein. Das scheint denn freilich dem oben zitierten Wort vom Zusammenbruch — wenn nicht unmittelbar recht zu geben, so doch Erfüllung in Aussicht zu stellen. Gleichwohl wird diese Erwartung trügen. Mag das Pendel eine Zeitlang weit nach links und nach rechts schwingen, es wird sich doch wohl in einer mittleren Lage beruhigen, wird doch wohl bei dem Wertvollen und Möglichen der Reformbewegung stehen bleiben und nur das darüber Hinausliegende oder darunter Bleibende endgültig abstofsen. Es wird so kommen, weil es so kommen mufs, weil doch in der neusprachlichen Lehrerschaft Leben genug eingekehrt ist, um sich nicht wieder in die alte Enge zurückbannen zu lassen, und dieses Leben namentlich auch mehr und mehr gesichert werden wird durch allmähliche Wandlungen in der Gestaltung der auf den Beruf vorbereitenden akademischen Studien."

2. Methodisches.

Bemerkungen zur Methode des Neusprachlichen Unterrichts nebst Lehrplänen für das Französische. Begleitschrift zu Boerners neusprachlichem Unterrichtswerk. Von Dr. Otto Boerner, Oberlehrer am Gymnasium zum Heiligen Kreuz in Dresden. 59 Seiten. Leipzig (Teubner) 1903. Eigentlich eine Einführung in die Benutzung der Boernerschen Unterrichtsbücher; das Schriftchen hat aber auch selbständigen Wert dadurch, dafs sämtliche Fragen der neusprachlichen Methodik (Allgemeines zur „vermittelnden" Methode, — Aussprache, Einführung in die fremde Sprache, Phonetik, — Sprechübungen, Dialoge, Konversation, Tableau mural, — Wort- und Phrasenschatz, — Lektüre, Exercice, Poésies, Chansons, Lettres, Chrestomathie, Schriftstellerlektüre, — Grammatik und sonstige Theorie, — schriftliche Übungen, Dictée, Komposition, Rétroversion (sic!), Thème, — Unterrichtssprache, — Konzentration) mit Heranziehung der einschlägigen Fachliteratur erörtert werden. Als Ergänzung des im ersten Abschnitt „Allgemeines zur vermittelnden Methode" sei besonders hingewiesen auf Münchs Aufsatz *Das Schwanken der Methode im neusprachlichen Unterricht* (Monatschrift für höhere Schulen, III, 225, Juli 1904).

Lehrplan des Französischen für Sexta, Quinta und Quarta im Anschlufs an die Lehrbücher von Kühn. Von Dr. P. Reimann, Oberlehrer. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu St. Petri und Pauli in

Danzig. 1903. Programm No. 48. Die Kühnschen französischen Lehrbücher waren ursprünglich nicht blofs ohne Übungsbücher, sondern auch ohne jegliche methodische Anweisung bezüglich ihrer Benutzung. Natürlich erschwerte dies gewaltig das Zusammenarbeiten der verschiedenen Lehrer an einer und derselben grofsen Lehranstalt. Da auch die von Diehl und hernach von Mackenroth dazu geschriebenen Übungsbücher nicht den Beifall des Lehrerkollegiums fanden, das von Mackenroth deshalb nicht, weil es für Ultrareformer geschrieben sei, stellte Oberlehrer Dr. Reimann im Zusammenwirken mit anderen Lehrern der Anstalt den vorliegenden Lehrplan auf, in welchem die Stoffverteilung der Lehrstücke und das grammatische Pensum methodisch festgesetzt ist. — Ebenfalls mit der Verteilung des bei Kühn gebotenen Lehrstoffes beschäftigt sich der *Entwurf eines Lehrplanes für den französischen Unterricht in Sexta, Quinta, Quarta im Anschlufs an K. Kühns Lehrbücher, von den Fachlehrern.* II. Teil. Beilage zum Jahresbericht der Liebig-Realschule zu Frankfurt a. M. Ostern 1903. Programm No. 476.

Nach methodisch fein durchdachtem Plane und auch graphisch übersichtlich ordnet den in Ploetz-Kares gegebenen französischen Merkstoff der Grammatik für die Realschule Direktor Dr. A. Gille in einer *Systematischen Zusammenstellung des französischen grammatischen Merkstoffes der Realschule.* Die Abhandlung ist als Beilage dem Jahresbericht der Realschule zu Ems beigegeben (Ostern 1903, Progr. No. 473), ist aber auch als besonderes Heft im Verlage von F. A. Herbig, Berlin (W., Schöneberger Ufer 13) erschienen. Er gibt dem Häufigen und Feststehenden überall den Vorzug vor dem Schwankenden und Seltenen und stellt folgende Grundsätze auf:

1. Die Musterbeispiele müssen einfach sein und das abzuleitende Gesetz scharf zeigen;

2. die Regel mufs ebenfalls kurz sein und soll, wenn irgend möglich, die Erscheinung begründen;

3. die Erscheinungen müssen möglichst in ihren Lebensgemeinschaften betrachtet und eingeprägt werden, d. h. Adjektive zusammen mit Substantiven, Adverben mit Verben, Verben mit ihren Objekten (compléments), Syntaktisches im ganzen Satze.

Die Menge der Einzelheiten ist zurückgedrängt zu gunsten der umfassenden Gesetze und Prinzipien, und so erscheint der ganze Merkstoff, so weit angängig, logisch gegliedert zu einem übersichtlichen System zusammengefafst.

Über Sprechübungen, sowohl an die Lektüre angeschlossene, wie solche, welche Übung im Sprechen über Vorgänge des täglichen Lebens bezwecken, über ihre Notwendigkeit, ihren Nutzen für die Spracherlernung überhaupt und ihre Durchführung äufsert sich Direktor Dr. Kröcher in der Abhandlung *Die Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht* im Jahresbericht des Realprogymnasiums zu Wolgast, 1903, Progr. No. 181.

Kanon französischer Sprechübungen über Gegenstände und Vorgänge

Digitized by Google

des täglichen Lebens für höhere Schulen. Von Oberlehrer Dr. Max Schwarze, Beilage zum Programm des Melanchthon-Gymnasiums in Wittenberg. 1903. Progr. No. 296. Ein Vorschlag, wie auf Gymnasien der Forderung der Lehrpläne, dafs auch der Gymnasiast „einige Geübtheit" im freien Gebrauch der französischen Sprache mit ins Leben nehmen soll, entsprochen werden kann durch Festlegung bestimmter Sprechübungen in den einzelnen Klassen. Der Vorschlag ist beachtenswert, weil er, wie der Verfasser sagt, „bereits vor Jahren erprobt" ist, zweitens wegen des Standpunktes, den der Verfasser hinsichtlich der Aufgabe des französischen Unterrichts an Gymnasien einnimmt. Er sagt: „Ich stehe nicht auf dem Standpunkt der radikalen Reformer und jage nicht dem Phantome der „Treffsicherheit im idiomatischen Sprechen und Schreiben" nach. . . Auch dem Unterricht in den modernen Sprachen mufs durchaus der wissenschaftliche Charakter gewahrt werden: ein fest gezimmertes System der wichtigsten grammatischen Gesetze, Verankerung der Formen und Wörter durch etymologische Begründung, volle Ausnutzung der sicheren Ergebnisse der auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden Phonetik, Einführung in die Geisteswelt des fremden Volkes — diesen Zielen soll auch der neusprachliche Unterricht zustreben. Aber auf der andern Seite darf die Schule den immer dringender werdenden Bedürfnissen des vielgestaltigen modernen Lebens gegenüber nicht blind sein; namentlich der Unterricht im Französischen, das für unübersehbare Zeit noch die Vermittelung zwischen den Gebildeten fast aller Kulturnationen herstellen wird, hat die Pflicht, dem Schüler eine bescheidene, aber gediegene Grundlage für die praktische Anwendung der Fremdsprache mitzugeben, auf der er unmittelbar weiter bauen kann." Es fragt sich, ob es viele Gymnasien in Preufsen gibt, die so wie das Wittenberger Melanchthon-Gymnasium einem hohen Ziele im Französischen nachstreben. — Um weiteren Kreisen einen Versuch mit dem hier vorgeschlagenen Verfahren zu ermöglichen, hat der Verfasser eine Anzahl Abzüge herstellen lassen, welche kartonniert für 80 Pf. von P. Wunschmanns Buchhandlung in Wittenberg bezogen werden können.

Mit der Gestaltung der Sprechübungen, welche den regelmäfsigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten, beschäftigt sich der *Wort- und Phrasenschatz zu französischen Sprechübungen,* für die Klassen des Progymnasiums zusammengestellt von Oberlehrer Professor Dr. Heydkamp. Programm zum Königl. Progymnasium zu Linz 1903. Progr. No. 522.

Die Realien im neusprachlichen Unterricht von Professor Dr. Lange. Beigabe zum Jahresbericht des Realgymnasiums in Halberstadt 1903. Progr. No. 299. Der Verfasser bringt eine Geschichte der Realienfrage im neusprachlichen Unterricht seit dem ersten Neuphilologentage zu Hannover 1886, bespricht ihre Bedeutung im Hinblick auf die Lehrpläne und gibt dann einen Plan der Verteilung der Realien im Französischen und Englischen auf die einzelnen Klassen von IV bis U II.

Digitized by Google

3. Vor- und Weiterbildung der Lehrer.

. ***Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis*** von Dr. W. Victor, o. Professor der englischen Philologie an der Universität Marburg. Mit einem Anhang: Das Englische als Fach des Frauenstudiums. XII und 120 Seiten. Dritte, umgearbeitete Auflage. Marburg in Hessen (Elwert) 1903. Preis geb. 3,00 Mk. Das Erscheinen der 3. Auflage dieses Buches ist allein schon Beweis von seiner Brauchbarkeit. Es ist in der Tat ein unentbehrliches Hilfsmittel für jeden Studenten der neueren Philologie. Auch diese 3. Auflage sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen; sie ist auch allen denen als gut orientierendes Hilfsmittel zur Erlangung eines Einblicks in die auf dem Gebiete der englischen Philologie bestehenden Meinungsverschiedenheiten zu empfehlen, die nicht in allen Einzelheiten die Ansichten des Verfassers teilen.

Wie studiert man Neuere Philologie? Dr. Max Gafsmeyer, Oberlehrer am König Albert-Gymnasium zu Leipzig. Leipzig (Rofsberg) 1903. 84 Seiten, Preis 1,50 Mk. Sehr praktisch gehalten ist die Einführung in das Studium der neueren Philologie von Gafsmeyer. Nicht blofs werden Winke gegeben und Ansichten erörtert, wie im einzelnen das Studium einzurichten ist, was im ersten, zweiten, dritten Semester zu treiben, wann und wo der Auslandsaufenthalt zu nehmen ist, welche Bedeutung in- und ausländische Ferienkurse, fremdsprachliche Rezitationen, theatralische Aufführungen ausländischer Schauspielertruppen, der internationale Briefwechsel, die Benutzung der Berlitz Schools für den Studierenden haben, sondern es werden auch materielle Fragen, die Kosten an verschiedenen Universitäten, auch im Auslande, sowie die Anforderungen im Staatsexamen in den verschiedenen deutschen Landen, sowie die Einrichtungen der verschiedenen Seminare besprochen. Da die Auswahl der in den Leschallen, Universitätsbibliotheken und in den neuphilologischen Seminaren aufliegenden Fachzeitschriften zuweilen einem Wechsel unterworfen ist, da sich ferner die Programme und Adressen der in- und ausländischen Ferienkurse, sowie auch die Listen der fremdsprachlichen Rezitationen und Vorträge, die Universitätsvorlesungen über Metrik und Phonetik fortwährend ändern, und da endlich die für die Neuphilologen wichtige Reiseliteratur sich nach und nach erweitert, so wird in jedem Semester ein Anhang besonders herausgegeben, der dieses oben genannte bewegliche Material der Broschüre enthält und zum Preise von 60 Pf. durch jede Buchhandlung zu beziehen ist. Der dem Berichterstatter vorliegende Anhang Sommersemester 1903 umfafst 27 Seiten.

Wie der Neuphilologe einen Besuch von Paris selbst in den öden Sommerferien nutzbringend ausgestalten kann, wie er da Gelegenheit findet, zu hören und zu sprechen, schildert in anziehender Weise Felix Rosenberg in seiner Programmabhandlung *Un voyage de vacances à Paris.* Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Kölnischen Gymnasiums

zu Berlin, Ostern 1903. Progr. No. 63. Und was hat er in Paris gewollt? Er sagt es selbst (p. 19): ‚Quelque admirables que soient les monuments, ce qui donne le plus de charme au séjour dans un pays étranger, c'est l'homme: c'est l'attention et la curiosité toujours tenues en éveil par la différence de ce que nous sommes habitués à voir et à entendre avec ce que nous voyons et entendons. C'est dans ces comparaisons qui partout s'imposent à nous que Montaigue voit le mérite principal de ‚la visite des païs estrangiers': ‚Non pas pour en rapporter seulement, à la mode de notre noblesse française, combien de pas a Santa Rotenda . . . mais pour en rapporter principalement les honneurs de ces nations et leurs façons, et pour frotter et limer nostre cervelle contre celle d'aultruy'. (Essais I, 25).

Dans le Midi. Souvenirs d'un voyage en Corse. Par Dr. (sic!) Hans Weiske, Oberlehrer am Gymnasium Waldenburg in Schlesien. Beilage zum Programm No. 244, 1903. Der Verfasser beschreibt anregend seine Reise von Marseille nach und in Corsica. Er fügt eine Bibliographie über Reisen in Corsica hinzu. Wir erfahren dabei, dafs er als Illustrationen zu Mérimées Colombe sechs korsische Landschaften nach eigenen Originalaquarellen bei E. Meltzer (Waldenburg in Schlesien) hat erscheinen lassen.

Eine grofse Zahl französischer Sprachformen lassen sich nicht erklären als die Ergebnisse eines rein mechanischen Lautwandels; sie können nur gedeutet werden unter Annahme der Tätigkeit eines psychologischen Faktors und zwar ist es Bedeutungsverwandtschaft eines anderen Wortes, die zuweilen die zu erwartende Entwicklung einer Sprachform hemmt und in andere Bahnen lenkt. Untersuchungen hierüber führt in seiner bekannten feinsinnigen Weise Dr. Alfred Risop in seinem Aufsatz *Begriffsverwandtschaft und Sprachentwicklung (Beiträge zur Morphologie des Französischen).* Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der 2. städtischen Realschule zu Berlin. Ostern 1903. Progr. No. 128.

Eine der idiomatischen Eigentümlichkeiten der französischen Sprache ist der Relativsatz an Stellen, wo wir im Deutschen ihn gar nicht erwarteten, dabei greift seine Verwendung im heutigen Französisch immer noch mehr um sich. Hierauf hatten schon Maetzner, Lücking, Plattner, vor allem aber Tobler in seinen Verm. Beitr. hingewiesen. Eine ausführliche Untersuchung hierüber hat angestellt in einer gediegenen grammatischen Abhandlung Emil Polentz, *Französische Relativsätze als prädikative Bestimmungen und verwandte Konstruktionen.* Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Andreas-Realgymnasiums zu Berlin. Ostern 1903. Progr. No. 105.

Die Cid-Romanzen bespricht im Anschlufs an die Arbeiten von Bouterwek, Ferdinand Wolf, Huber, von Schack, Grimm, Diez, Adalbert von Keller, Caroline Michaelis u. a. der Oberlehrer Dr. Paul Stange in seiner Programmabhandlung *Le Cid dans la poésie lyrique de Victor Hugo.* Königliches Realgymnasium, Erfurt, 1903. Progr. No. 298. In der

Digitized by Google

Légende des Siècles widmet Victor Hugo dem Cid vier Gedichte: 1° 'Quand le Cid fut entré dans le Généralife', — 2° 'Bivar', — 3° 'Le Cid exilé', — 4° 'le Romancero du Cid'. 'Malgré tous mes efforts', sagt Oberlehrer Stange, 'je n'ai pas trouvé les sources auxquelles il a pu puiser'. Den Franzosen vergleichend mit den Kastillanern sagt er: 'Victor Hugo est un poète savant et s'écarte à dessein du langage ordinaire; il n'a pas chanté pour le vulgaire comme les jongleurs castillans'.

4. Schülerbriefwechsel.

Durch die an der deutschen Zentralstelle für internationalen Briefwechsel zu Leipzig-Gohlis von Professor Hartmann neuerdings aufgestellten Bestimmungen ist es möglich geworden, Auswüchsen und Übelständen, die sich beim internationalen Schülerbriefwechsel leicht einschleichen, vorzubeugen und eine gewisse Würde in dem Tone der Korrespondenz, eine gewisse Achtung der Nationalität, auch der deutschen, bis zu einem gewissen Grade zu gewährleisten. 1891 haben W. T. Stead (London), P. Mieille (Paris) und M. Hartmann (Leipzig) die erste Nummer der Zeitschrift veröffentlicht: 'Annuaire de la Correspondance Interscolaire. Comrades All. Internationaler Schülerbriefwechsel.' (London WC., Mowbray House, Norfolk Street, Price one Shilling). Gewifs ist übertrieben die im Vorwort geäufserte Ansicht Steads: 'Internationalism promises to be the watchword of the New Century. By far the best way not only to know each other's languages, but to understand how they look at things, what their standpoint is, what their habits and manners and customs are, is to go to the country and live in it. Every one cannot do that. But next to going and living in a foreign country the best way of understanding it, and the people who live in it, is to make a friend or to have a correspondent in that country'. Immerhin hat auch die internationale Schülerkorrespondenz (neben manchen Gefahren) eine nicht abzuleugnende nützliche Bedeutung da, wo es richtiger Beaufsichtigung gelingt, sie in guter Bahn zu halten. Am günstigsten wirkt sie da, wo ihr persönliche Beziehungen, persönliche Bekanntschaften vorhergehen. *Eine Sammlung französischer Briefe,* die von französischen Schülern an ihre deutschen 'Korrespondenten', d. h. an Schüler der städtischen katholischen Realschule zu Breslau geschrieben worden sind, veröffentlicht Prof. Dr. Heinrich Ehrenthal als Beilage zum Programm der städtischen katholischen Realschule zu Breslau. (Progr. No. 262, 1903). Wer diese Briefe liest, wird überzeugt sein nicht blofs von der Unschädlichkeit, sondern von dem Nutzen solcher Korrespondenz. Die deutsche Zentralstelle (Leipzig-Gohlis, Fechnerstr. 2) läfst von Zeit zu Zeit (in Marburg in Hessen) 'Mitteilungen' erscheinen. Gut orientiert über die ganze Frage die Broschüre von Professor Dr. Karl Markscheffel-Weimar: *Der Internationale Schülerbriefwechsel. Seine Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und sein gegenwärtiger Stand.* Marburg (Elwert) 1903.

II. Französisch.

1. Lehrbücher zum Erlernen der Sprache.

Französisches Elementarbuch für lateinlose und Reformschulen von Dr. K. Kühn und Dr. R. Diehl. gr. 8°. XXIV und 318 Seiten, mit 33 Illustrationen. Bielefeld und Leipzig (Velhagen und Klasing) 1903. Preis geb. 2,80 Mk. Dem mehrfach ausgesprochenen Wunsche folgend, an Stelle der von den Verfassern geschriebenen verschiedenen französischen Unterrichtsbücher ein einheitliches Lehrbuch zusammenzustellen, haben Kühn und Diehl das vorliegende französische Elementarbuch verfafst. Das Buch zerfällt in die drei Hauptabschnitte Lectures (S. 1—151); Grammatik 152—206) und Übungen (207—279). Ein Wörterverzeichnis zu den Lectures (280—318) beschliefst das Ganze. Der Abschnitt Lectures bildet die Grundlage, aus der und an der die Sprachkenntnisse von Anfang an gewonnen werden. Die Grammatik zerfällt in einen kurzen Elementarkursus (§ 1—16) und einen systematischen Teil (§ 17—44), der die Formenlehre und einige wichtige Regeln der Syntax zur Anschauung bringt. Auch die Übungen schliefsen sich zum gröfsten Teil an die Lektüre an. Einen breiten Raum nehmen die mannigfachen, zum Teil recht zweckentsprechenden und geschickt angelegten Übungen in französischer Sprache ein. Von Übung 7 an treten auch Übersetzungen aus dem Deutschen auf. Die deutschen Übersetzungsaufgaben, die vorwiegend in sich zusammenhängende Satzgruppen und wenige Einzelsätze enthalten, sind dazu bestimmt, die fremden Wortformen in syntaktischem Zusammenhange zu üben. Die Übungen zerfallen in drei Teile, welche dem Lehrstoff der Klassen VI, V und IV entsprechen. Das einheitlich zusammengefafste Französische Elementarbuch bezeichnet gegenüber den früheren verschiedenen Unterrichtsbüchern Kühns einen entschiedenen Fortschritt, namentlich wird sich leichter gröfsere Sicherheit in der Grammatik erzielen lassen. Immerhin leidet das Buch noch an zwei Übelständen, an einem zu grofsen Vokabelschatz und an einer immer noch ziemlich bedeutenden Zahl ihres zu kindlichen Inhalts wegen minder geeigneter Lesestücke.

La France et les Français. Herausgegeben von Dr. K. Kühn. Bielefeld-Leipzig (Velhagen und Klasing) 1903. XVI und 292 Seiten, mit 50 Illustrationen, sieben Kartenskizzen, einem Plan von Paris, einer Karte der Umgebung von Paris und einer Karte von Frankreich. Preis geb. 2,80 Mk. Das vorliegende neue Lesebuch bildet mit dem gleichzeitig erscheinenden *Lehrbuch der französischen Sprache* (von Dr. K. Kühn und Dr. R. Diehl, 1904, XII und 226 Seiten. Preis geb. 2,40 Mk.) die Fortsetzung zu dem Französischen Elementarbuch von Kühn und Diehl. Das Lesebuch hebt sich empor über die meisten den neusprachlichen Buchmarkt überflutenden Lehrbücher dadurch, dafs es eine durch und durch selbständige Arbeit und ein Meisterstück ist, zu dessen Aufrichtung der

Digitized by Google

Verfasser überall eigene Wege gewandelt ist, eine Encyklopädie des Wissens über Frankreich, aus dem und aus dessen Plane wir alle, die Plötzeaner wie die Reformer (die gemäfsigten wie die Ultrareformer) viel lernen können, und an dem nur die Überfülle auszusetzen ist. Was hier geboten ist, kann auf unseren Schulen, wenn anders wir die Schriftstellerlektüre nicht über Gebühr einschränken wollen, nicht gehörig verarbeitet werden.

Der die Geschichte umfassende Teil hätte, wenn er den Bedürfnissen unserer höheren Schulen hätte genügen sollen, viel mehr Rücksicht nehmen müssen auf die Beziehungen Frankreichs zu Preufsen-Deutschland und auf das heutige Frankreich, d. h. das Frankreich seit der Revolution und das Frankreich, das 1870 mit uns Krieg geführt hat. Entzückend sind im ersten Teile die Erzählungen von Gaston Paris; herrlich, aber doch viel zu ausführlich, die Darstellungen des dritten Abschnittes (Voyage en France), unter denen auch das achte Wunder der Welt 'Le Mont St. Michel' nicht fehlt. 'Je ne crois pas qu'on puisse éprouver une surprise plus grandiose que celle que j'ai eue en arrivant à Avranches. . . Tout à coup, au loin, sur la mer, jaillit à nos yeux une pyramide de pierre, crénelée, dentelée, qui semble être sortie des eaux sous la baguette magique d'un sorcier'. Dem Abschnitt V (Poésies) fehlen geschichtliche Stücke zur Kenntnis der Literaturgeschichte. Besser wäre es, sie sogleich hier in diesem Lesebuche vereint zu haben, als sie in einer Ergänzung für die Oberrealschule (wie das Vorwort p. V besagt) gesondert herauszugeben. Ebenso selbständig durchdacht und vielfach abweichend von der konventionellen Darstellung der Grammatik in anderen Schulbüchern ist die Abfassung der 'Grammatik' im Lehrbuch. Das Gerundium erscheint von dem Partizip getrennt, in besonderem Kapitel. „Das Gerundium ist als verbales Substantiv selbständiger als das Partizip; es bedarf nicht der Anlehnung an ein Nomen.

Duguesclin releva sa lance en passant près de lui.

On paye le pèlerin en lui donnant l'hospitalité.

Tout en travaillant, le diable disait. . . . Das Gerundium, das in der Form dem Partizip Präsens gleich ist, wird fast immer mit en verbunden. Es drückt wie dieses die Gleichzeitigkeit aus; aufserdem kann es das Mittel ausdrücken; deutsch: „dadurch, dafs". Manchmal wird das Gerundium durch „vorausgehendes tout verstärkt". Es fragt sich, ob bei dieser Darstellung der Regel „wird fast immer mit en verbunden" nicht besser die Wörtchen „fast immer" zu streichen sind. Meiner Ansicht nach würde dies für die Zwecke unserer Schulen genügen; der Student und der Lehrer können sich aus Lückings grofser Schulgrammatik, aus Maetzner und anderen Grammatiken über die Fälle orientieren, in denen das gérondif ohne en auftritt. Zur Einübung der 'Grammatik' wie des in den Lesestücken des Lehrbuches gegebenen Wortschatzes bieten die 'Übungen', welche den zweiten Teil des Lehrbuchs ausfüllen (S. 133—191), reichliche Gelegenheit. Es sind jedes-

HARVARD COLLEGE LIBRARY

mal Übungen verschiedenster Art; eine Art ist stets eine Übersetzung aus dem Deutschen. Diese Übungen setzen immer die Durcharbeitung eines recht grofsen Quantums französischen Musterstoffes voraus, an den sie sich anlehnen.

Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Von Dr. Joh. Rofsmann, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Wiesbaden, und Dr. F. Schmidt, Direktor der Oberrealschule zu Hanau. 2. Teil, X und 283 Seiten mit 6 in den Text gedruckten Abbildungen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1903. Preis geb. 2,80 Mk. Dem vor Jahren erschienenen ersten Teile des französischen Lehrbuches auf Grund der Anschauung folgt jetzt der von Rofsmann allein besorgte zweite Teil endlich nach. Das Buch zerfällt in 4 Abschnitte: 1. Exercices, 2. Grammatik, 3. Correspondance (Anleitung zum Briefschreiben), 4. Vocabulaire. Jede der Exercices bezeichneten Lektionen umfafst a) ein Lesestück als sprachliches Musterstück, und im Anschlufs daran b) stilistische Übungen (exercices de rédaction), c) exercices de grammaire (selten Übersetzungen aus dem Deutschen, meistens Übungen in der fremden Sprache), d) exercices de lexicologie, welche den Forderungen der neuen Lehrpläne gemäfs die planmäfsige Befestigung und Erweiterung des Vokabelschatzes durch Zusammenstellung sachlicher und Übungen formaler Art fördern sollen. Solcher 'exercices' enthält das Buch 23. Nach Angabe des Verfassers empfiehlt es sich, neben diesem 2. Teile des Lehrbuches auch noch das Lese- und Realienbuch für die Mittel- und Oberstufe zu benutzen. Sehr praktisch erscheint dies nicht. Will man sich aber auf der Mittelstufe auf den 2. Teil des Lehrbuches allein beschränken, so bietet dies nicht genügend historische Lesestücke.

Französisches Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien. Von Dr. G. Breymann. 4. Auflage. München-Berlin (R. Oldenbourg) 1903. XVI und 344 und 80 Seiten. Preis 5,35 Mk. Die Spracherlernung erfolgt in diesem Lehrbuche im Anschlufs an Lesestücke, die für bestimmte Abschnitte der Grammatik zugeschnitten und teils durch französische Fragen und Antworten, teils in deutschen Umformungen durch Übersetzung aus dem Deutschen einzuüben sind. Ein weiteres Übungsmittel bildet das Konjugieren, besonders das Konjugieren ganzer Sätze. Übungen anderer Art, wie sie die der Reform näher stehenden Lehrbücher zum Teil in reichem Umfange und mit gutem Erfolge vornehmen lassen, gibt Breymann nicht an. Ihm ist neben der Übung im Sprechen die Übersetzung aus dem Deutschen die Hauptübung. Meisterhaft ist die Darstellung der Grammatik, wobei er statt in Nachahmung des ehrwürdigen Dionysius Thrax und seiner späteren griechischen und lateinischen Nachfolger eine Syntax der Redeteile zu geben, im Anschlufs an die deutsche Satzlehre eine Lehre von den Satzgliedern bietet, also von dem satzbildenden Satzgliede — der Personalform des Verbs — ausgeht, dann die sich daran anschliefsenden satzbestimmenden Satzglieder behandelt und endlich den zusammengesetzten Satz im organischen Zusammenhange mit

Digitized by Google

dem einfachen Satze zur Anschauung bringt. Was den in seinen Musterstoffen verarbeiteten Vokabelschatz angeht, so ist er vorwiegend historisch, der Literaturkenntnis Frankreichs wird nur wenig vorgearbeitet, die Sprache des Alltagslebens ist, wenn auch nur mäfsig, berücksichtigt, die des Verkehrslebens (Reisen, Post, Telegraph, Telephon, Grenzverkehr) in nicht ausreichender Weise.

Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache von J. Pünjer, Rektor der III. Knaben-Mittelschule in Altona a. E. Teil I. 6. Auflage. Hannover-Berlin (C. Meyer-Prior) 1903. VIII und 154 Seiten. Gzlw. geb. 1,80 Mk. Die vorliegende 6. Auflage des Pünjerschen Lehr- und Lernbuches der französischen Sprache weist gegen die vorhergehenden Auflagen erhebliche Veränderungen auf. Zunächst sind auch die ersten Lektionen in Frage und Antwort aufgelöst. Das ist geschehen, sagt der Verfasser, erstens um der Forderung aufs neue bestimmten Ausdruck zu geben, der neusprachliche Unterricht müsse, um lebendig und anregend zu sein, ganz besonders in seinen ersten Stadien in der Form eines freien Gesprächs auftreten; zweitens um von vornherein den Schüler zu befähigen, selbst Fragen zu bilden und zu stellen. Dann sind, unter Festhaltung an dem Fortschritt von einem Anschauungskreis zum andern, einige neue Themen hinzugekommen. Überall ist dabei Gewicht darauf gelegt, die Beschreibung möglichst zu vermeiden und die Erzählung, die Tätigkeit hervorzuheben. Nicht geringen Wert legt der Verfasser darauf, dafs mit wenigen Ausnahmen jedes Sprechstück durch vorangestellte Wörter oder auch kurze Sätze in kleine Abschnitte geteilt ist. Er hofft, dafs das alte 'Teile und herrsche' auch hier seine Berechtigung beweisen wird. Manche Stücke sind geradezu Muster dafür, wie man schon jüngeren Schülern etwas in der fremden Sprache vorerzählen kann, es sie mündlich wiederholen läfst und durch Frage und Antwort und mit Zuhilfenahme der Schultafel einprägt, z. B. S. 12 (Dixième leçon). Le petit Chaperon rouge.

(La petite fille). Faites attention, mes enfants. Je vais vous raconter un petit conte.

Il y avait une fois une petite fille très jolie. Elle avait une coiffure rouge. Quelle coiffure avait-elle?

Cette coiffure lui allait à merveille. Comment cette coiffure lui allait-elle?

C'est pourquoi on appelait cette petite fille 'Chaperon rouge'. Comment appelait-on cette jolie petite fille? Pourquoi appelait-on cette jolie petite fille 'Chaperon rouge'?

Écrivez les verbes de ces phrases au tableau noir: avait, appelait, allait.

Maintenant entendez toute la phrase: Il y avait une fois une petite fille très jolie qu'on appelait le petit Chaperon rouge, parce qu'elle avait une coiffure rouge qui lui allait à merveille.

Jede Lektion enthält eine Reihe von 'Übungen'. Das deutsche Übersetzungsstück, das der Verfasser noch den meisten Lektionen anfügt, ist

Digitized by Google

für ihn — wie er ausdrücklich bemerkt — nicht der wichtigste Teil. Für weit wichtiger hält er die freie Wiedergabe des Gelernten unter einem veränderten Gesichtspunkt, z. B. in der Form eines Briefes, oder mit veränderter Person, Zahl oder Zeit. Der Schüler soll lernen, erstens über ganz bestimmte Gebiete in der fremden Sprache Rechenschaft zu geben, und zweitens in bescheidenem Mafse wenigstens auch in diesem Unterricht das Gefühl des eigenen, einigermafsen selbständigen Schaffens zu gewinnen. Die Grammatik ist in doppelter Fassung gegeben, in deutscher und in französischer.

Lehrbuch der französischen Sprache. Von Georg Weitzenböck, Professor an der Landesoberrealschule in Graz. II. Teil A. Übungsbuch. 4. durchgesehene Auflage. Preis 2 K 50 h. II. Teil B. Sprachlehre. 4. durchgesehene Auflage. Preis 1,50 Mk. Die 4. Auflage dieses früher bereits besprochenen Lehrbuches weist kaum nennenswerte Veränderungen der 3. Auflage auf.

Leitfaden der französischen Sprache. Von Ph. Plattner. Erster Teil. Karlsruhe (J. Bielefeld) 1903. IV und 228 Seiten. Preis 2,40 Mk. Der 'Leitfaden' ist eine Kürzung des älteren 'Lehrganges'. Neben Kürzung sollte Erleichterung geboten werden. Es sind daher nicht blofs manche Stücke gekürzt, sondern auch in der Grammatik ist das allzu Systematische vermieden, die Übungen sind einfacher gestaltet worden, besonders sind diejenigen zum Übersetzen aus dem Deutschen wesentlich leichter gemacht. Dem Berichterstatter scheint das jetzt Gebotene immer noch zu reichhaltig zu sein, als dafs es, wie der Verfasser bestimmt, in zwei Schuljahren (in Sexta und Quinta) durchgearbeitet werden könnte. Die meisten der 52 Lektionen, in die dieser erste Teil des Leitfadens zerfällt, enthalten zu viele Vokabeln. Hinsichtlich der deutschen Übungssätze, die noch wieder jeder Lektion beigefügt sind, äufsert sich der Verfasser im Vorwort: „Meiner Ansicht aber würde es eher entsprechen, wenn sie wenigstens im ersten Halbjahr aufser Betracht bleiben oder höchstens dem Lehrer fertigen Stoff zu französischen Diktaten lieferten.“ In der Tat hätte er diese deutschen Übungssätze im Anfangsjahre besser wesentlich einschränken und durch Anweisungen zu anderen Übungen am französischen Stoffe selbst ersetzen können. — Für den Anfangsunterricht leichter und auch sonst empfehlenswerter (weil es sich zum Teil anlehnt an den natürlichen Anschauungskreis des Schülers) erscheint das *Unterrichtswerk der französischen Sprache*, nach der analytischen Methode mit Benutzung der natürlichen Anschauung im Anschlufs an die neuen Lehrpläne bearbeitet von Ph. Plattner und J. Kühne. II. Teil: Lese- und Übungsbuch für die zwei bis drei ersten Unterrichtsjahre. Karlsruhe (J. Bielefeld) 1903. IV und 154 Seiten. Preis 1,50 Mk. Auch in diesem Unterrichtswerk bieten viele der 'Übungen' recht reichliche Mengen von Vokabeln.

Französisches Lesebuch für Gymnasien nach den Lehrplänen vom Jahre 1901 von Prof. Dr. G. Strien, Direktor der Oberrealschule in

Digitized by Google

den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. Teil I für Quarta und Untertertia. Halle a. S. (E. Strien) 1902. VIII und 193 Seiten. Preis 2 Mk. Die neuen Lehrpläne von 1901 haben den Verfasser veranlafst, eine besondere Ausgabe seiner französischen Lehrbücher nur für Gymnasien zu veranstalten. Das vorliegende Lesebuch umfafst das Pensum von Quarta und Untertertia, es geht von einzelnen Lesestücken aus, zu deren Einübung verschiedene Übungen, auch Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Französische angegeben sind. Da die neuen Lehrpläne verlangen, dafs die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen durch solche ergänzt werden, die den regelmäfsigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten, so hat Strien seinen Lesestücken die Besprechung zweier Hölzel-Bilder (Herbst und Winter) hinzugefügt. Das Lesebuch kann nicht gebraucht werden ohne gleichzeitige Benutzung der Schulgrammatik der französischen Sprache, Ausgabe B (Preis 1,60 Mk.).

Das Hilfsbuch zu G. Striens Elementarbuch der französischen Sprache von Dr. W. Röhrs, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Bremen. Ausgabe A. Bremen (Rühle und Schlenker, Domshaide 8) 1903. VI und 100 Seiten. Preis 1,20 Mk., soll einem doppelten Zweck dienen. Einmal soll es bei der Durchnahme des Elementarbuches dem Schüler ein Hilfsmittel darbieten, nach welchem er sich schnell das in der Schule Gelernte wieder vergegenwärtigen und einüben kann; anderseits soll es aber auch für die unerläfslichen Wiederholungen und Zusammenfassungen auf den folgenden Stufen die feste Grundlage abgeben und dem Schüler zu einer klaren Übersicht der grammatischen Elemente verhelfen.

Schulgrammatik der französischen Sprache für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 bearbeitet von Arnold Ohlert, Oberlehrer der vorstädtischen Realschule zu Königsberg i. Pr., und Luise John, Sprachlehrerin an der Königin Luise-Schule in Königsberg i. Pr. 4. Auflage. Hannover-Berlin (C. Meyer-Prior) 1903. VI und 205 Seiten. Preis geb. 2,25 Mk. Das Buch ist in erster Auflage 1894 erschienen. Nach Angabe des Verfassers (A. Ohlert) ist der Text zu der vorliegenden 4. Auflage einer erneuten sorgfältigen Durchsicht unterzogen worden. Dabei ist ihm entgangen, dafs seine Fassung der Regel des Gerundivs („Gerundiv nennt man das mit der Präposition en verbundene Partizip des Präsens“) zwar übereinstimmt mit der Fassung dieser Regel, wie sie in den Schulgrammatiken um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gegeben zu werden pflegte, wie sie aber von neueren Grammatikern, deren Verfasser auch in ihren Schulgrammatiken die Fühlung mit der wissenschaftlichen Grammatik nicht aufgeben wollen (wie Lücking, Strien, Böddeker, Kühn u. v. a.), als völlig unrichtig verworfen ist.

Französisch Sprechen und Denken. Von Bernhard Teichmann, vereidigtem Dollmetscher beim Königlichen Amtsgericht zu Erfurt. 12. bis 16. Tausend. Erfurt (Hugo Günther) 1903. Preis geb. 3,75 Mk. Zum Lehrer-Vorzugspreis von 2,50 Mk. durch den Verfasser zu beziehen.

Digitized by Google

Kein Schulbuch, aber wichtig für jeden neusprachlichen Schulmann, der sich mit Fragen der Methodik beschäftigt. Das Buch ist nach 'Teichmanns praktischer Methode' abgefafst, nach der auch Lehrbücher für Englisch, Italienisch, Spanisch, Deutsch erschienen sind. Teichmann geht von dem Grundsatz aus, dafs das wirkliche Sprechen und Verstehen einer fremden Sprache eine vom Übersetzen durchaus verschiedene Tätigkeit ist, denn beim ersteren beschäftige man sich nur mit einer, beim letzteren dagegen mit zwei Sprachen. Teichmann unterscheidet beim Sprechenlernen einer Sprache drei Stufen: „Das Wörterbuch und die Grammatik ist auf der ersten und zweiten Stufe, nur wenn der Lernende selbst das Bedürfnis fühlt, zum Verständnis des Inhalts und zur Erklärung der Formen zu gebrauchen; auf der dritten Stufe jedoch ist das Wörterbuch und die Grammatik fortwährend zu gebrauchen.“ Auf der ersten Stufe arbeitet er viel mit 'Erraten', d. h. mit der für die Spracherlernung so überaus wichtigen unbewufsten Aneignung; auf der zweiten Stufe treten ausgedehnte Hör- und Sprechübungen hinzu, besonders Hörübungen, d. h. also Verstehen des gesprochenen Wortes, Verstehen und Antworten. Er sagt: „Die Praktische Methode zur Erlernung der neueren Sprachen ist das wissenschaftliche Ergebnis der Anwendung der mathematischen Prinzipien der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf die neueren Sprachen; daher lehrt dieselbe gerade die wichtigsten Wörter in ihren gebräuchlichsten Formen und Verbindungen in der für das Verständnis und Gedächtnis geeignetsten Weise, was man auf anderem Wege niemals erreichen konnte und niemals erreichen wird, denn die Mathematik ist eine unfehlbare Wissenschaft.“ Dies heifst nun allerdings den Mund etwas recht voll nehmen; aber an den Erfolgen der Methode ist nicht zu zweifeln. In den dem Buche vorgebundenen Blättern „Einige Mitteilungen über den Wert und die Erfolge von Teichmanns Praktischer Methode, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch zu sprechen und denken“, bezeugt eine ganze Reihe von Leuten der verschiedensten Stände die grofsen Erfolge, die sie mit Benutzung dieses Buches erreicht haben; auch Männer wie Prof. Dr. Wendelin Foerster-Bonn, Prof. Dr. Franz-Tübingen, Geheimrat Prof. Reuleaux-Berlin, Prof. Dr. Sarrazin-Breslau bekunden ausdrücklich die hohe Brauchbarkeit und Zweckdienlichkeit des Buches. Ein wichtiges Zeugnis dafür, dafs man auch nach nicht-grammatischer Methode eine Sprache lernen kann, ist die Äufserung des Rechtsanwalts Zander in Erfurt; er schreibt: „Ohne jede Vorbildung in der englischen Sprache — ich hatte auf der Schule keinen englischen Unterricht — begann ich mit dem Studium der 'Praktischen Methode' und war nach drei bis vier Wochen soweit, dafs ich leichte Romane — englische Übersetzungen aus dem Französischen — lesen konnte. Heute nach einem Unterricht von 6 Monaten bin ich im stande, mich mündlich und schriftlich ziemlich geläufig auszudrücken und englische Bücher und Zeitungen ohne Schwierigkeiten zu lesen.“ Interessant ist es, unter den Mitteilungen über den Wert und die Erfolge der 'Praktischen Methode' Teichmanns auch die

Digitized by Google

Urteile zweier Männer zu finden, von denen der eine längst unbeanstandet als neusprachlicher Methodiker wie als gewandter Meister in der mündlichen Handhabung der englischen und französischen Sprache gilt (Professor Dr. Martin Hartmann-Leipzig), und von denen der andere, so viel ich weifs, hier zum ersten Mal mit einer positiven Äufserung über neusprachliche Methodik hervortritt, von dessen Sprechfertigkeit der französischen und englischen Sprache bisher aber noch nichts bekannt war (Direktor Dr. Clodius-Rastenburg). Clodius-Rastenburg schreibt an Teichmann-Erfurt: „Für den, der eine Sprache sprechen lernen will, ist Ihre Methode die einzig richtige"; Hartmann-Leipzig sagt: „Das Buch hat mich lebhaft interessiert, und ich glaube gern, dafs sich danach Resultate erzielen lassen, die nicht zu verachten sind. Dafs der Weg durch die Grammatik und das Übersetzen nicht zum Ziele führt, darüber besteht für mich kein Zweifel." Teichmann sagt (S. 7): „Um die Erfolge der 'Praktischen Methode' nicht zu beeinträchtigen, ist während ihrer Benutzung zu unterlassen: 1. Jeder nicht dringend notwendige Gebrauch der Muttersprache, — 2. Vokabeln lernen und abfragen, — 3. Deklinieren und Konjugieren, — 4. Regeln lernen und abfragen, — 5. freies Übersetzen in die Muttersprache. — Das vorliegende Buch ist nicht für den Schulbetrieb geeignet, da es aber mehrere die neusprachliche Schulmethodik betreffende wichtige Fragen trifft, schien mir ein Verweilen und nachdrücklicher Hinweis nutzbringend. Auf S. 36 steht: „Préférez-vous le fromage de Gruyère ou de (sic!) Neufchâtel?" Der Verfasser übersetzt: „Zieht vor Ihr den Käse von Greierz oder von Neuenburg?" Er verwechselt Neufchâtel mit Neuchâtel. Neuenburg liegt in der Schweiz, heifst französisch Neuchâtel (ohne f), Stadt und Kanton Neuenburg, das 1707—1857 (1815) preufsisch war und an dessen Rathause noch heute der preufsische Adler prangt. Dort wird kein Käse gemacht; der berühmte Neufchâteler Käse kommt aus Frankreich, aus Neufchâtel (mit f) oder Neufchâtel-en-Bray, einer Stadt im Departement der Seine-Inférieure, etwa in der Mitte des Städtedreiecks Rouen, Amiens, Dieppe.

Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung des freien Gedankenaustausches. Von H. Ducotterd. Oberstufe. VI und 367 Seiten, mit einem Plane der Stadt Paris und einer Karte von Frankreich. Frankfurt a. M. (C. Jügel) 1902. Preis 3,40 Mk. Mit dem Erscheinen dieser Oberstufe gelangt ein Lehrbuch zum Abschlufs, das an der Grammatik als der festen und sicheren Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts festhält, dessen Lesestoff aber trotzdem eine ziemliche Bekanntschaft mit Frankreich, d. h. mit Land und Leuten, Geschichte und Literatur vermittelt.

In der Fremde. Zweckmäfsige Anleitung zur leichten Erlernung der fremden Sprache ohne Lehrer. A. In Frankreich. Teil I: Aussprache, Grammatik, Vokabeln. Von Oberlehrer Dr. Lotsch. Potsdam (A. Stein) s. a. Ausgabe zum Selbstunterricht, VI und 146 Seiten. Preis 1 Mk. — Ausgabe für Fortbildungsschulen VI und 104 Seiten. Preis 60 Pf.

HARVARD COLLEGE LIBRARY

Diesem ersten Teile sollen sich demnächst noch zwei weitere Teile anschliefsen. Sogleich von der ersten Stunde an werden die Lernenden eingeführt in die Umgangssprache, so dafs sie in kürzester Zeit und in praktischster Weise das, was für das Leben wichtig ist, lernen. „Deutsche Übungssätze sind aus unseren Lesebüchern ausgeschlossen; wir gehen von der Ansicht aus, dafs der Schüler bei Erlernung einer fremden Sprache sich nicht an die Muttersprache anschliefsen darf, dafs er vielmehr sich möglichst frei von der letzteren machen mufs. Nur so wird es ihm schliefslich gelingen, in den Geist der fremden Sprache einzudringen." Der erste bis jetzt vorliegende Teil ist recht geschickt und praktisch angelegt; doch bezweifle ich, dafs es leicht sein wird, dafs ohne Lehrer hiernach jemand Französisch lernt. Hingegen scheint mir das Büchelchen gut geeignet für solche, die ihr bischen Schulfranzösisch halb vergessen haben, und die nun Umgangssprache und Grammatik schnell und angenehm leicht wieder auffrischen wollen.

Neuer Lehrgang zur Einführung ins Französische für Schüler reiferen Alters. Zweites Heft (ein Jahreskursus) von Dr. A. Lepsien, Seminar-Direktor. Hamburg (C. Boysen) 1903. VIII und 85 Seiten. Preis 2,80 Mk. Für Schulzwecke nicht geeignet; für Privat- und selbständige Weiterbildung nicht ohne Nutzen, doch müfste das nicht immer ganz korrekte Französisch einer Durchsicht unterworfen werden. Das Buch enthält Stoffe, die man selten in Gesprächsbüchern findet, z. B. folgende Gouin-Reise:

II, 7, VIII: La mère prépare le gâteau de Pâques. Image mentale: Sur une table dans la cuisine il y a ces choses: un sac (de papier) (sic!) de farine de froment, un sucrier, une boite au beurre (sic!), du levain, un sac, rempli de raisins secs, une assiette d'amandes râpées, un citron, des œufs, une râpe, une cuiller de bois, une écuelle.

La mère est assise sur une chaise devant la table, elle a mis ses pieds sur un tabouret.

Elle allonge le bras, — elle prend l'écuelle, — elle la met sur ses genoux, — puis elle prend la boite au beurre, — elle verse le beurre dans l'écuelle; — elle remue le beurre au moyen de la cuiller jusqu'à ce qu'il se transforme en crême; — alors elle met l'écuelle sur la table, — elle prend les œufs, — elle en brise la coquille, — elle verse le blanc et le jaune dans l'écuelle, — elle pose les coquilles brisées sur une assiette, — elle prend l'écuelle encore, — elle remue les œufs et la crême, — elle continue à remuer en versant les autres ingrédients: le sucre, la farine, le levain, dissous dans du lait tiède, — Puis elle prend la râpe, — elle râpe l'écorce du citron et la verse dans l'écuelle. — Après cela elle remue les ingrédients encore qui peu à peu forment une pâte.

Alors elle prend la forme à gâteaux, où elle verse la pâte.

Elle met la forme sur le four, afinque la pâte fermente.

Après une heure elle enfourne la forme dans le four bien chauffé,

Digitized by Google

elle attend (sic!) une heure, — puis elle retire la forme, — elle renverse la forme sur une assiette — et elle voit que le gâteau est bien cuit.

In 12. (unveränderter) Auflage liegt vor das seit 1889 vielfach gebrauchte *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode* für höhere Schulen von Prof. Dr. Julius Bierbaum. I. Teil. Mit einem Liederanhange. Leipzig (Rofsberg) 1902. VI und 130 und 15 Seiten. Preis 1,65 Mk. Die methodische Anleitung zum Lehrbuche ist in 3. Auflage erschienen. Preis 60 Pf.

Das Buch, das sich zur Aufgabe macht, den Schüler auf kürzerem, d. h. direktem Wege mit der französischen Sprache bekannt zu machen, läfst seit der 6. Auflage (1895) neben anderen Übungen unter denen besonders die 'gegenseitige Konjugation' (conjugaison réciproque) zu erwähnen ist, wieder einige Übersetzungsübungen aus dem Deutschen zu.

Neuauflagen in unveränderten Abdrücken liegen von Dr. Otto Boerners französischem Unterrichtswerk folgende vor: *Ausgabe A*, erste Abteilung. 7. Doppel-Auflage. 1903. — *Ausgabe B*, für höhere Mädchenschulen, III. Teil (für das dritte Unterrichtsjahr) 3. Doppel-Auflage 1903. — *Ausgabe C*, I. Abteilung. 4. Doppel-Auflage 1903. — Neu erschienen ist die *Oberstufe vom Lehrbuche der französischen Sprache*. Ausgabe D. Für preufsische Realanstalten, Reformschulen und ähnliche Schulgattungen. Mitbearbeitet von Dr. Fr. Schmitz, Oberlehrer am Realgymnasium in Essen (Ruhr). 1903. X und 242 Seiten, mit 2 Hölzelschen Vollbildern 'Wohnung' und 'Stadt' und 8 Abbildungen von Paris. Die Umarbeitung ist nach den Grundsätzen der gemäfsigten, vermittelnden Reform erfolgt, „die ja in dem heifsen Kampf der Methoden siegreich ihre Stellung behauptet hat und täglich neue Anhänger hinzugewinnt". Sie will den Ansprüchen der Kritik an inhaltliche Verkürzung und Vereinfachung der vorhergehenden Oberstufen genügen.

Ebenfalls neu ist das *Französische Lesebuch, insbesondere für Seminare*, bearbeitet von Dr. Otto Boerner und Clemens Pilz, Oberlehrer am Königlichen Seminar zu Zschopau. II. Teil: Für die Oberklassen höherer Schulen und zur Vorbereitung auf Fach- und Rektoratsprüfungen. Berlin-Leipzig (Teubner) 1903. X und 314 Seiten. Preis geb. 3 Mk. Der literarhistorische Inhalt ist dem besonderen Bedürfnis, für das dies Buch geschrieben, dadurch gut angepafst, dafs auch viele Unterricht und Pädagogik betreffende Abschnitte aufgenommen sind. So z. B. Jean Calvin, Enseignement et réforme protestante, Opinions de Montaigne sur l'éducation, Pédagogie de Montaigne et de Rabelais, Pensées pédagogiques de Descortes, Pédagogie des jésuites, L'œuvre pédagogique de Fénelon, Influence de Rousseau, Pestalozzi et Rousseau, Hegel d'après sa correspondance, Objet de la psychologie, Moyen d'inspirer la sympathie à l'enfant, u. a. m.

Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache von Dr. Otto Boerner, Oberlehrer am Gymnasium zum heiligen Kreuz

Digitized by Google

in Dresden, und Georg Werr, Professor für neuere Sprachen am Gymnasium in Ingolstadt. Insbesondere für bayerische Realschulen und Handelsschulen. I. Abteilung. Unterstufe (I. Klasse) mit einem Hölzelschen Vollbild: Der Frühling. Leipzig-Berlin (Teubner) 1904. IX und 161 Seiten. Um Dr. Otto Boerners französisches Unterrichtswerk den neuesten Lehrplänen in Bayern anzupassen, wurde zunächst der grammatische Stoff tunlichst gekürzt, damit so für die letzten zwei Jahre auf der bayerischen Realschule mehr Zeit für die zusammenhängende Lektüre gewonnen würde. In dem vorliegenden Lehrbuch wird die Grammatik in induktiver Weise aus dem Lesestoff abgeleitet. Im Einklang mit den neuesten bayerischen Lehrplänen ist schon im Anfangsunterricht den Sprechübungen ein weiter Raum gegönnt. Vom Leichtesten anfangend und allmählich stufenweise aufsteigend, sollen sie den Lernenden befähigen, leichte französische Fragen über die durchgenommene Lektüre zu verstehen und in einfacher Weise zu beantworten.

Boerner-Kukula, *Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache.* Unter Mitwirkung der Herausgeber für Mädchenlyceen bearbeitet von Al. Stefan, k. k. Professor an der Staatsrealschule und Lehrer an der höheren Töchterschule in Klagenfurt. Wien (C. Graeser) 1902. I. Teil: IV und 123 Seiten. Preis geb. 2 K. II. Teil: IV und 171 Seiten. Preis geb. 2 K. Die Bearbeitung von Dr. Otto Boerners französischem Unterrichtswerke für österreichische Mädchenlyceen zeigt die merkwürdige Anordnung, dafs es die 'Grammatik' in den Anhang ('Appendice') verweist. Teil I (erstes Jahr des französischen Unterrichts) umfafst 2 Teile: a) Einführung in die französische Sprache (I Lautlehre, II Buchstaben- und Silbenlehre), b) Übersetzungs- und Sprechübungen. Der Anhang enthält 6 Abschnitte (Récitation — Conversations françaises — Les Classes en français — Wortlehre (d. h. Grammaire) — traité du 26 février 1903 (es ist merkwürdig, diesen Erlafs des französischen Unterrichtsministers im Anfangsunterrichtsbuch für Mädchen zu finden) — Vocabulaire. Den Hauptteil des Lehrbuches bildet der 'Zweite Teil', welcher in 26 Lektionen zerfällt, deren jede zumeist 5 Abschnitte umfafst: Lesestücke, Dialogue darüber, Wortschatz dazu, Grammaire (methodische Zusammenstellungen und Hinweis auf den Abschnitt 'Wortlehre' im 'Appendice' — Exercices und Conversation). Teil I umfafst den Lesestoff des ersten Jahres. Teil II ist ähnlich eingerichtet. Kein einziges Lesestück in Teil I und II bringt irgend etwas aus der Geschichte und Geographie Frankreichs.

Lese- und Übungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts. A. 5., vermehrte Auflage. Von Andreas Baumgartner, Professor an der Kantonsschule Zürich. Zürich (Orell Füfsli) 1903. VIII und 127 Seiten, mit 18 Illustrationen. Preis 1,60 Mk. Dies geschickt angelegte Buch ist seit 18 Jahren in Gebrauch; ausgesprochenermafsen sowie dem Inhalt und Zuschnitt nach ist es für Schweizer Schulen bestimmt und zwar in erster Linie für die dritte Klasse derjenigen Schweizer Sekundar- oder Realschulen, die mit Baumgartners Fran-

Digitized by Google

zösischem Elementarbuch in zwei Jahren fertig werden. Die Lesestücke werden in Umformungen und Nacherzählungen und aufserdem durch Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen eingeübt. Unter den Abbildungen findet sich auch 'Le Monument de Tell à Altdorf', die Tellsplatte und der Schillerstein. Der neuesten Auflage sind (S. 115—118) besondere Exercices de conversation et de composition hinzugefügt.

Elementarbuch für den französischen Unterricht. Von Dr. Curt Schaefer, Oberlehrer an den Unterrichtsanstalten des Klosters St. Johannis in Hamburg. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin (Winckelmann & Söhne) 1902. IV und 88 Seiten. Während in der methodischen Anlage des Buches keine Veränderung getroffen ist, zeigt die jetzt vorliegende 3. Auflage eine völlige Neubearbeitung in stofflicher Hinsicht. Nicht mehr ist wie bisher eine Erzählung zur Grundlage der ersten Übungen genommen, sondern der Anschauungskreis, der stets beim Unterricht verfügbar ist, das Klassenzimmer und das Schulleben. Für die späteren Übungen sind solche Vorstellungsreihen und Sachkreise gewählt, wie Zahlen, Zeit, menschlicher Körper, Haus, Kleidung, Stadt, die ohne weiteres als bekannt und geläufig vorausgesetzt werden können. Erst hierauf treten Erzählungen auf. Einen Ausgleich zwischen den realen und formalen Bildungszielen des französischen Unterrichts herbeizuführen, das ist der Gesichtspunkt, von dem sich der Verfasser hat leiten lassen. Seiner Ansicht nach darf der französische Unterricht nicht einseitig als Mittel zur geistigen Schulung dienen, sondern er soll die Zöglinge bis an die Schwelle des praktischen Lebens führen und ihnen für die mündliche und schriftliche Sprachgewandtheit eine gute praktische Grundlage mitgeben.

Enseignement par l'aspect. Méthode Pernot. *Leçons de choses et Grammaire* par Alfred Pernot, Professeur diplômé. Eſslingen (J. F. Schreiber) s. a. 143 Seiten. Das Buch soll einem Doppelzwecke dienen: 'le présent ouvrage est destiné à la fois aux étrangers qui apprennent le français et à mes jeunes compatriotes qui frequentent l'école primaire ou les classes élémentaires des collèges et des lycées'. Das Buch befolgt die direkte und die Anschauungsmethode; es steht kein Wort Deutsch darin; dafür hat jede Lektion ihr Bild. Auch die Geographie Frankreichs wird nach dem Bilde (Skizze der Karte Frankreichs, p. 35) gelehrt: Voici la France; voici Paris. Paris est une grande ville; il y a encore d'autres grandes villes en France: Lyon, Marseille, Bordeaux, etc. Mais Paris est la plus grande ville. C'est la capitale. — Les habitants de la France sont des Français; ils parlent français; parlez-vous français? — Paris est situé sur la Seine; la Seine est un fleuve. — Lyon est la deuxième ville de France; elle est située sur le Rhône, usw. Für den Klassenunterricht sind die im Buche vorhandenen Bilder in gröfserem Format besonders erschienen (Walther, Bilder zum Anschauungsunterricht, J. F. Schreiber, Eſslingen. 4,50 Mk.). Von der direkten und der Anschauungsmethode sagt der Verfasser: 'la méthode directe et par l'image est la seule que l'on puisse

fructueusement employer'. Warum er die in dem Buche durchgeführte Methode die Méthode Pernot nennt, ist nicht ersichtlich; irgend welche Abweichung von anderen nach der direkten oder der Anschauungsmethode verfafsten Büchern ist nicht erkennbar. Die einzige Eigentümlichkeit des Buches liegt in der Anordnung des Stoffes und Verteilung der Übungen und des grammatischen Stoffes. Unzweifelhaft lassen sich in der Hand eines gewandten Lehrers gute Erfolge mit dem Buche erzielen.

Elementarbuch der französischen Sprache für das praktische Leben von Dr. Karl Münster, Oberlehrer in Berlin, und Adolf Dageförde, Rektor in Berlin-Lichtenberg. 3. Auflage. Berlin (L. Oehmigke) 1903. 260 Seiten. Preis geb. 2 Mk. Das Buch ist für Schüler bestimmt, die sich das Französische auf Grund einer Volksschulbildung (und zwar meist durch Besuch einer Fortbildungsschule) aneignen wollen. Es zerfällt 1. in 50 'Abschnitte', 2. ein 'Lesebuch' und 3. einen 'Anhang'. Jeder 'Abschnitt' enthält ein grammatisches Pensum, sowie ein französisches Musterstück, meist zusammenhängenden Inhalts, an das sich ein französisch gehaltenes Questionnaire, sowie Sätze zum Übersetzen ins Französische anschliefsen. Alles ist einfach gehalten und steuert direkt auf praktische Zwecke los.

Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache von Professor Dr. Eugen Wolter, Direktor der zwölften Realschule zu Berlin. Zweiter Teil. 3., vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin (Weidmann) 1903. XII u. 455 Seiten. Preis geb. 4,40 Mk. Das Buch verfolgt vorwiegend praktische Zwecke, es ist für Fortbildungs- und Handelsschulen bestimmt. Bei dieser Absicht des Verfassers nimmt es Wunder, darin so verhältnismäfsig wenige den französischen Handel, seine Geschichte, seine Absatzgebiete, seine Hauptvertreter in Gegenwart und Vergangenheit und die Industriezentren Frankreichs, seine Ein- und Ausfuhr betreffende Stücke zu finden und darin andere gar nicht in ein für französisch lernende Handelsbeflissene bestimmtes Buch gehörige Lesestücke anzutreffen, wie z. B. Mœurs corses (17), le monastère de Lehnin (28), les bluets de l'empereur Guillaume (39), les représentations du mystère de la passion à Ober-Ammergau (91), Mort de Marie Stuart (109), Guillaume Shakespeare (182). Vergebens sucht man nach der Beschreibung einer gröfseren Fabrikanlage in Frankreich, aber der Sturm der Bastille ist vertreten. Seite 83 steht etwas Naturwissenschaftliches über die Biene; zweckentsprechender wäre ein kurzer Aufsatz über Honiggewinnung und seine kommerzielle Verwertung in Frankreich und der französischen Schweiz. S. 70 steht ein Aufsatz über 'des bains'. Bäder wirken, so heifst es da, gesund und reinigend. Es gibt kalte und warme Bäder, usw. Alles dies ist sehr schön, entspricht aber nicht dem Zwecke des Buches; die Beschreibung eines französischen Luxusbadeortes, eines billigen Bades an der Küste und im Innern Frankreichs wäre richtiger gewesen und darin hätten sich sämtliche Vokabeln des Stückes auf S. 70 mit Leichtigkeit anbringen lassen. Unsere deutschen Zeitungen sind überschwemmt mit Annoncen und Anpreisungen fran-

Digitized by Google

zösischer Waren und Artikel. Eine Beschreibung der Herstellungsweise und des Vertriebes wenigstens einiger dieser Sachen (alle würden sich ja allerdings nicht eignen) wäre interessant und ist notwendig zu wissen für den deutschen, französisch lernenden Handelsbeflissenen. Das Buch scheint mir nicht seinem Zweck entsprechend angelegt zu sein. Bei der Besprechung der moyens de transport parisiens fehlt die Untergrundbahn.

2. Grammatiken.

Éléments de grammaire française par Gustave Schmidt, Professeur à l'Oberrealschule de Heidelberg. Heidelberg (C. Winter) 1902. VIII und 108 Seiten. Eine Schulgrammatik der französischen Sprache für die deutschen Schulen ohne ein einziges deutsches Wort in geschickter knapper übersichtlicher Darstellung, dem Inhalte nach ausreichend für die oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen. Bisher galt es als Axiom, dafs auch da, wo sonst im fremdsprachlichen Unterricht das Sprechen viel geübt wurde, die Grammatik der fremden Sprache unter allen Umständen in deutscher Sprache zu behandeln sei. Die Erfahrung zeigt, dafs bei Schülern, die von vornherein gewöhnt sind das ihnen in der Fremdsprache Gesagte zu hören, zu verstehen, zu beantworten, die Behandlung der fremden Grammatik in der Fremdsprache selbst nicht nur unbedenklich zulässig, sondern sogar vorteilhaft ist. Allerdings fragt es sich, ob bei der Besprechung grammatischer Erscheinungen der fremden Sprache die Muttersprache grundsätzlich auszuschliefsen ist. Die Beantwortung dieser Frage ist eine Sache des pädagogischen Taktes. Jeder Lehrer mufs seine Schüler kennen, mufs so viel Urteil besitzen, was und wieviel er ihnen auf der betreffenden Unterrichtsstufe zumuten darf. Er mufs schwächere Schüler berücksichtigen. Er mufs dafür sorgen, dafs alle, auch die schwächsten Schüler zunächst einmal das richtige Verständnis der grammatischen Regel erlangen. Wird er dabei auf die Muttersprache verzichten? Bei gut in der fremden Sprache geschulten Schülern und bei vielen nicht zu schweren Regeln wird dies ohne weiteres möglich sein, viel öfter als der Lehrer zu glauben geneigt ist, der noch keine Erfahrung mit dieser Art der Behandlung der Grammatik gemacht hat. Aber keiner täusche sich selbst! Vorsicht ist geboten. Wenn es überhaupt zulässig, für eine Angelegenheit des pädagogischen Taktes eine Verhaltungsmafsregel zu geben, so würde ich sie so formulieren: jede grammatische Regel, die in der Fremdsprache besprochen wird, mufs auch in der Muttersprache durchgesprochen und erklärt werden. Das Festhalten der Regel im fremdsprachlichen Wortlaut bereitet den Schülern erfahrungsgemäfs keine gröfsere Schwierigkeit als das Lernen in der Muttersprache. Dafs eine einmal gut verstandene Regel bei einer späteren Repetition doch manchmal mechanisch und nur noch halb verstanden aufgesagt wird, weifs jeder Schulmann und er weifs auch, wie er dem entgegen zu wirken hat. Das rein gedächtnismäfsig mechanische Aufsagen wird aber durch die Erlernung in der Muttersprache nicht verhindert.

In welcher Fassung sollen die Regeln in der Grammatik stehen? In der Muttersprache? oder in der Fremdsprache? Der Verfasser der vorliegenden Éléments gibt sie nur in französischer Sprache. Gewifs sind ja die Regeln, nachdem sie vorher sachgemäfs im Unterricht besprochen und erklärt worden sind, von den Schülern verstanden worden; man könnte also meinen, es genüge hier die fremdsprachliche Fassung. Ich würde auch hier lieber sicher gehen wollen und würde einer Grammatik, welche wenigstens den schwierigeren Regeln die deutsche Fassung neben der fremdsprachlichen hinzusetzte, den Vorzug geben. Immer gibt es schwächere Schüler, Schüler, die da längere Zeit fehlen: und auch die besten Schüler, bedürfen auch sie nicht einmal einer Fassung, an der nichts, gar nichts mehr irgendwie unklar ist? Sicherlich geht Schmidt zu weit, wenn er auch bei der Aufzählung der einzelnen Beispiele das Deutsche ganz und gar ausschliefst. § 13 seiner Éléments lautet (p. 7): Les noms terminés par al et quelques-uns en ail font le pluriel en aux.

Le cheval, les chevaux; le travail, les travaux.

Exceptions: Les bals, les carnavals, les chacals, les régals, les détails, les éventails, les gouvernails.

Keinem dieser Wörter ist eine deutsche Bedeutung beigegeben. Kennt der Schüler sie alle? Hat er sie je alle gewusft? Und wie viele hat er vergessen? Was macht er, wenn er sie vergessen hat? Schreibt er sie sich deutsch daneben?

§ 16, b lautet (p. 67): Le complément indirect avec la préposition de s'emploie après les verbes pronominaux:

s'apercevoir de, s'approcher de, se douter de,
se défier de, se méfier de, se moquer de,
se passer de, se réjouir de, se repentir de.

Hierbei steht kein Wort Deutsch, wie auch sonst nirgends. Und doch wäre die Hinzusetzung des Deutschen nicht nur der Festhaltung der Bedeutung wegen nicht vom Übel, sondern nützlich. Auch aus einem andern Grunde empfiehlt sich gerade bei Besprechung der Grammatik die Heranziehung des Deutschen. Bei der Durchnahme der Grammatik handelt es sich nicht um die bei der Spracherlernung sonst so bedeutsame unbewufste Aneignung der fremden Sprache, bei welcher das Deutsche möglichst fern zu halten vorteilhaft ist. Die Beschäftigung mit der Grammatik ist etwas Reflektierendes, erfordert Reflexion, erfordert überhaupt Vergleichung des fremdsprachlichen Verhaltens gegenüber dem Verhalten der Muttersprache. Schmidt selbst vergleicht ja mit dem Deutschen, so z. B. § 63, b: 'L'indicatif est le mode qui exprime une action réelle. Il est employé au (sic!) contrairement à l'allemand dans les propositions indirectes'. Das gänzliche Fernhalten der Muttersprache erschwert nur das scharfe Auffassen der Regeln. § 82. 'Les propositions finales avec 'afin que, pour que, de peur que, de crainte que, sans que, non que' exigent toujours le subjonctif'. Woher erfährt der Schüler die

Digitized by Google

Bedeutung von non que? Die voranstehenden fünf Mustersätze bringen kein Beispiel mit non que.

Grammaire française pour les Classes supérieures de tous les établissements d'enseignement secondaire et pour les séminaires pédagogiques. Par K. Böddeker et H. Bornecque. Leipzig (Renger) 1903. VIII und 172 Seiten. Preis brosch. 2,20 Mk. Die grammaire française, eine Übersetzung von Böddekers 'Wichtigsten Erscheinungen der französischen Syntax', bietet in gutem Französisch eine klare Übersicht der Hauptregeln der französischen Satzlehre. Sie ist umfangreich und ausführlich genug, um für die Benutzung in den obersten Klassen aller höheren Lehranstalten, sowie Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren empfohlen zu werden. Böddeker macht es sich zur Aufgabe, überall klare Vorstellungen von den grammatischen Erscheinungen zu geben. In Bezug auf das in so vielen unserer französischen Grammatiken falsch behandelnde gérondif sagt er (p. 30): 'Le gérondif qui, par sa forme, semble un emploi particulier du participe présent, est, en réalité, un substantif verbal abstrait, précédé de la préposition en. En lisant = à la lecture, c'est à-dire pendant qu'on lit ou parce qu'on lit', usw.

In 10. unveränderter Auflage, in welcher die neue deutsche Rechtschreibung durchgeführt ist, liegt vor die *Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* von Prof. Dr. O. Ulbrich, Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums in Berlin. Berlin (Weidmann) 1903.

Die wichtigsten Regeln der französischen Sprache mit ausgewählten Beispielen von W. H. Kurrle, Oberlehrer am Knabeninstitut in Wilhelmsdorf, Württemberg. Verlag der Zieglerschen Anstalten in Wilhelmsdorf (Württemberg) und H. G. Wallmann (Leipzig). S. a. [? 1903] 48 Seiten. Die hauptsächlichsten Regeln der französischen Syntax — es sind genau 200 — sind übersichtlich geordnet in französischer und deutscher Fassung gegeben. Jede Regel hat mindestens ein — der Regel nachgestelltes — Veranschaulichungsbeispiel, das stets mit der deutschen Übersetzung gegeben ist. Regel 76 (S. 22) lautet: „Le participe présent précédé de la préposition en prend en français le nom de gérondif. Ein mit en verbundenes Mittelwort der Gegenwart nennt man Gerundivum.“ Dieser Unsinn findet sich allerdings auch in den meisten unserer französischen Schulgrammatiken. Z. B. auch auf S. 113 der *Grammaire française à l'usage des Ecoles secondaires. Französische Grammatik für den Schul- und Privatgebrauch, namentlich für Institute, Töchterschulen und Lehramtskandidatinnen.* Von Dr. Th. Link, K. Gymnasialprofessor. 2. Auflage. München (J. J. Lentner) 1903. IV und 179 Seiten. Preis 2,80 Mk. Diese Grammatik ist bestimmt „für die oberen Klassen von Instituten, Töchterschulen und verwandten Anstalten, in denen die Syntax bereits zu einem gewissen Abschlufs gediehen ist, sowie für solche, die sich an einem Regierungssitz der staatlichen Prüfung aus [sic!] der französischen Sprache unterziehen wollen“. Die Regeln sind klar und übersichtlich geordnet, vorwiegend nur in französischer Sprache gefafst. Der

HARVARD COLLEGE LIBRARY

Formenlehre eines Redeteils folgt unmittelbar die Syntax. Um die Brauchbarkeit des Buches zu erhöhen, hat der Verfasser eine Reihe von schwierigen Stücken zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische als Anhang beigegeben. Es sind 19 Stücke, umfassend die Zeit von 'Hasdrubals Frau' bis 'Goethe' und die französische Sprache', sind also nicht gerade modern.

Vademecum. Die unregelmäfsigen Verba der französischen Sprache. Von Georges Georgiadès. Wien-Leipzig (Fr. Deuticke) 1903. 64 Seiten. Preis 1 K 50 h. „Nicht mit Unrecht", sagt der Verfasser, „werden die unregelmäfsigen Verba für einen der schwierigsten Teile der französischen Grammatik gehalten." In dem Vademecum will er der lernenden Jugend einen neuen Behelf geben; besonders hat er dabei solche Schüler im Auge, welche in verhältnismäfsig sehr kurzer Zeit zur Prüfung sich vorbereiten müssen. Er führt in dem Vademecum auch recht seltene Verben und Wendungen mit auf, z. B. bayer gaffen; cet ami ne lui faudra pas en besoin; mésoffrir; sortir erlangen, haben (cette sentence sortira son plein et entier effet); il appert de; tire la bobinette et la chevillette cherra, se condouloir avec qn.; rien ne l'a pu démouvoir de cette prétention; se ramentevoir une chose; je raurai: cette couleur messied à mon âge; il soulait (pflegte) dire; aveindre, épreindre, geindre; il s'est laissé forclore, il a été forclos; tistre.

Die Methode Gaspey-Otto-Sauer ist alleiniges Eigentum von Julius Groos' Verlag in Heidelberg, durch Kauf erworben. Die nach dieser Methode bearbeiteten Lehrbücher werden unablässig verbessert, so sagt ein Vermerk des Verlegers auf der Rückseite des Titelblattes. Eine Verbesserung hat auch erfahren die *Französische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht* von Dr. Emil Otto. Neu bearbeitet von H. Runge, Gymnasialoberlehrer in Eisenberg. Erster Teil. 27. Auflage. 1903. Preis 3,60 Mk. Wie der neue Bearbeiter in der Vorrede erklärt, mufste, um den Ansprüchen der Neuzeit zu genügen, bei der 27. Auflage die französische Konversations-Grammatik eine so gründliche Umarbeitung erfahren, wie sie die Methode nur irgendwie zuliefs. Die Aussprachelehre ist so zur Lautlehre geworden. Die grammatischen Regeln sind vereinfacht und übersichtlicher dargestellt worden. Jede Lektion bringt Sprechübungen und Übersetzungen aus dem Deutschen.

Neuauflagen von Büchern derselben Methode liegen vor in der *Petite Grammaire allemande avec de nombreux exercices de conversation et de lecture, à l'usage des commençants* par Emil Otto. Neuvième Édition revue par Paul Vernier, Professeur au Lycée Carnot (Paris). Heidelberg 1903. Preis 2,50 Mk. Deklination und starke Konjugation sind etwas einfacher dargestellt als in den früheren Auflagen, und in den ersten Lektionen ist ein Versuch gemacht, einzelne Übungen nach der direkten Methode anzubringen.

Zusammen mit Marius Nicolas hat Paul Vernier in 5. Auflage neu bearbeitet die *Lectures Allemandes.* Seconde Partie. *Versions Allemandes*

Digitized by Google

accompagnées de notes explicatives et d'un vocabulaire par Emile Otto. Heidelberg 1903. Preis 2,50 Mk. Es sind mehrfach neue Stücke aufgenommen, Anmerkungen und Vokabular sind vermehrt, die neue Orthographie ist durchgeführt.

Phonetik.

Kleine Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen von Wilhelm Viëtor. 3. Auflage. Leipzig (Reisland) 1903. XVI und 132 Seiten, mit 21 Figuren. Preis geb. 2,80 Mk. Der im Jahre 1900 erschienenen 2. Auflage der 'Kleinen' Phonetik ist 1903 die 3. Auflage gefolgt, in welcher das Buch sorgfältig durchgesehen und an einigen Stellen verbessert ist.

3. Übungsbücher.

Deutsch-Französisches Übungsbuch. Von Dr. Karl Wimmer. Stuttgart (Fr. Lehmann) 1903. IV und 64 Seiten. Moderner, wenigstens im letzten Drittel, als in den meisten Übungsbüchern zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische zeigt sich der Inhalt in diesem, in erster Linie als Begleitbuch zu des Verfassers Lehrgang der französischen Sprache bestimmten Übungsbuch. Man findet da (von S. 36 ab) Abschnitte über den Handel Frankreichs, die Regierungsform in Frankreich, die Eroberung Algiers, Gestalt und Gröfse Frankreichs, den Krieg gegen Deutschland, die Weltausstellung 1889, Frankreich und die Kolonien, Schule und Heer der Republik.

Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Für Oberklassen höherer Lehranstalten. J. B. Peters. 3., umgearbeitete Auflage. Leipzig (A. Neumann) 1903. VIII und 128 Seiten. Preis 1,80 Mk. Die zuerst 1882 erschienenen Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen erscheinen in 3. Auflage umgearbeitet: zur Erzielung einer möglichst korrekten Sprache sind die Texte vielfach wesentlich abgeändert worden; aufserdem sind 9 Stücke gestrichen und dafür 13 aus der französischen Geschichte und Literaturgeschichte zugesetzt. Von den 70 Stücken des Buches behandeln 21 Frankreich, seine Geschichte und Literatur; zeitlich fangen diese an mit 'Gallien vor der römischen Invasion' und schliefsen mit 'Victor Hugo'; aufser durch Victor Hugo ist das 19. Jahrhundert nur noch durch Napoleon I. vertreten; dagegen begegnen wir Alexander dem Grofsen, Perikles, Menenius Agrippa, dem Zimmermann von Saardam und dem barmherzigen Samariter.

Übungsbuch zu Dr. W. Knörichs französischem Lese- und Lehrbuch. Erster Teil: Erstes Schuljahr. Von Anna Marie Ristow, Oberlehrerin an der städtischen höheren Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Dortmund. Hannover-Berlin (C. Meyer-Prior) 1903. IV und 32 Seiten. Preis kart. 50 Pf. Das Übungsbuch bringt methodische Anleitungen und Übungen zu dem I. Teile des Französischen Lese- und Lehrbuchs von Dr.

HARVARD COLLEGE LIBRARY

W. Knörich. Die Übungen schliefsen sich eng an die Lesestücke des Knörichschen Buches an und bezwecken die Einübung des Vokabelschatzes und die Durchnahme und Einprägung der Grammatik an richtiger Stelle. Sie bewegen sich auf der Basis einer mafsvollen Reformmethode, schliefsen Übersetzung aus dem Deutschen für den Anfang aus, bringen solche allerdings schon von Stück 15 an, doch wie die Verfasserin, welche solche Übungen im ersten Jahre nur im beschränkten Mafse für nötig hält, bemerkt, stehe es dem Lehrer frei, solche Übungen zu französischen Diktaten zu verwenden. Auch 2 Lauttafeln, sowie die Beschreibung zweier Hölzelbilder (des Winters und des Frühlings) sind beigegeben.

Je 100 französische und englische Übungsstücke, welche bei der württembergischen Zentralprüfung für den Einjährig-Freiwilligen Dienst in den Jahren 1887 bis 1897 mit Genehmigung der K. Prüfungskommission gegeben worden sind. Von Rektor K. Afspfahl, Mitglied der Prüfungskommission. 2. Auflage. Stuttgart (A. Bonz & Co.) 1903. 111 Seiten. Preis 1,20 Mk. Der Titel besagt den Inhalt. Jedes Übungsstück enthält genau die vorgeschriebene Anzahl von 120 Wörtern. Durch die beigesetzten Vokabeln wird die Übersetzung erleichtert. Die 2. Auflage ist ein unveränderter Abdruck der ersten, nur die neue Orthographie ist durchgeführt.

4. Lesebücher.

Französisches Lese- und Realienbuch für die Mittel- und Oberstufe. Von Dr. Ph. Rofsmann. VIII und 404 Seiten, mit 1 Übersichtskarte und 31 in den Text gedruckten Abbildungen. Bielefeld und Leipzig (Velhagen & Klasing) 1903. Preis geb 3,50 Mk. Ausgehend von den in der trefflichen Abhandlung Ziehens 'Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung' (Leipzig und Frankfurt 1902) niedergelegten Gesichtspunkten hat der Verfasser ein Lesebuch zusammengestellt, das bestimmt ist, den Schüler nicht blofs mit den realen Verhältnissen Frankreichs bekannt zu machen, sondern ihm auch den Werdegang der französischen Geschichte, des französischen Geistes- und Kulturlebens vorzuführen. Die Eigenart der französischen Kulturentwicklung und die grofsen Kulturträger auf allen Gebieten sind dabei besonders berücksichtigt. Die Geschichte nimmt naturgemäfs den breitesten Raum ein und umfafst also nicht nur die politische Geschichte, sondern beschäftigt sich ebenso mit der Entwicklung des französischen Handels, der Technik, Wissenschaft, Kunst, Literatur und Sprache. Nur für französische Eigenart charakteristische Stoffe haben Aufnahme gefunden. Das Typische wurde den Einzelerscheinungen gegenüber bevorzugt. Selbst bei den Themen über französisches Alltagsleben, die besonders zu Sprechübungen bestimmt sind, sind nur Stücke aufgenommen worden, bei denen sich ein dauernder Wert nachweisen liefs. Es sollte nicht einseitig Verstand und Gedächtnis beschäftigt, sondern auch dem Gemütsleben und der ästhetischen Bildung Rechnung getragen werden. Der Inhalt zerfällt in 5 Teile: 1. La France contemporaine, — 2. Histoire de

Digitized by Google

France, — 3. Recueil poétique, — 4. Histoire de la littérature française, — 5. Notes. In einem Appendice treten noch zwei weitere Teile hinzu: A. Tableau chronologique de l'histoire de France, B. Dynasties de la France. Die Benutzung des Lese- und Realienbuches denkt sich der Verfasser folgendermafsen. Wie es einerseits als Grundlage für den literaturgeschichtlichen Unterricht benutzt wird, so soll es anderseits die Sprechstoffe über das Alltagsleben bieten. Vor allem aber soll es dazu dienen, diejenigen Lücken auszufüllen, die bei der Schriftstellerlektüre naturgemäfs offen bleiben. Falls die betreffende Schülergeneration z. B. durch die gelesenen Schriftsteller nicht genügend in die Landeskunde von Frankreich oder in wichtige Epochen der Geschichte eingeführt oder mit technischen und kommerziellen Leistungen des Volkes bekannt gemacht wird, soll das Lesebuch zu Hilfe kommen. Oft auch fordert eine Stelle des Schriftstellers zu einer sachlichen Vertiefung heraus, für die man das Lesebuch zu Grunde legen kann. Oder aber der Standpunkt eines Verfassers soll durch die Vergleichung mit einer anderen Darstellung in das richtige Licht gesetzt werden: so ist z. B. neben einem Text von Thiers über Napoleon zweckmäfsig Laufrey heranzuziehen. Ferner soll das Buch dem Schüler ein lieber Begleiter sein, zu dem er sich in seinen Mufsestunden gern wendet, um nach persönlicher Neigung Unterhaltung und Belehrung zu suchen. — Das Buch ist überall reichhaltig; sehr grofs ist allein der durchzuarbeitende Vokabelschatz. Sehr umfangreich ist der die französische Geschichte behandelnde Teil, vielleicht zu umfangreich für unsere Schulen, in denen doch auf der Mittelstufe auch noch Grammatik und die zu ihrer Befestigung nötigen Übungen und nach dem Sinne des Verfassers auch noch Schriftstellerlektüre getrieben werden soll.

Französisches Lesebuch. Unter- und Mittelstufe. Zusammengestellt und bearbeitet von Max Johannesson. 2., verbesserte Auflage. Berlin (Mittler & Sohn) 1903. XVI und 412 Seiten. Das überaus reichhaltige auf selbständiger Arbeit beruhende Buch des Studienrates Professor Johannesson ist nach einem sorgfältig durchdachten Plane gearbeitet, der den modernen Anforderungen an ein französisches Lesebuch Rechnung trägt. Es ist entstanden nicht ohne Einwirkung von Dr. Ziehen, Oberstudien-Direktor beim Kommando des Kadettenkorps, dem bekannten Verfasser der Schrift: 'Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung' (Leipzig, Kesselring 1902). Der Aufbau des Buches erfolgte nach dem Grundsatz, die Einführung in die Sitten und Anschauungen des französischen Volkes dem Unterricht auf der Oberstufe zu überlassen. Das Lesebuch der Oberstufe liegt zur Zeit noch nicht vor.

Französisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von Fr. Klincksieck. VII und 236 Seiten. Leipzig (Renger) 1903. Preis geb. 2,25 Mk. Die Ansicht, eine Chrestomathie genüge für die Bedürfnisse des französischen Unterrichts einer höheren Schule und könne die Autoren selbst ersetzen, ist, soweit wenigstens die oberen Klassen in Frage kommen, längst aufgegeben. Und mit Recht werden der Klassenlektüre

HARVARD COLLEGE LIBRARY

Sonderausgaben der Schriftsteller zu Grunde gelegt. Auch hierbei zeigt sich ein Übelstand. Gerade die französische Literatur ist reich an Schriftstellern, die wegen ihrer Eigenart zur Behandlung während eines ganzen Semesters oder Quartals nicht passen, die aber trotzdem, da sie in Frankreich zu den führenden Geistern gehört haben oder in ihrer Einwirkung auf die geistige Entwicklung der Nachbarstaaten von weitgehender Bedeutung gewesen sind, für die Erweiterung der literarischen Kenntnisse und des ganzen Anschauungskreises unserer Schüler unentbehrlich sind. Sammelwerke, die (wie z. B. Ploetz, Manuel de littérature française) die in Frage kommenden Schriftsteller berücksichtigen, haben den Nachteil, dafs sie zu umfangreich und zu teuer sind, und dafs sie dem Schüler vieles, was ungekürzt in Separatausgaben zu lesen, nochmals bieten. Diesen Erwägungen folgend, hat Klincksieck das vorliegende in erster Linie für Gymnasien bestimmte Lesebuch nach folgenden Gesichtspunkten zusammengestellt: 1. Alle gröfseren Werke, die als Lektüre für ein Semester oder Quartal dienen, also die Dramen von Corneille, Molière, Racine, Hugo, Sandeau, Augier, weiterhin die historischen Werke von Thiers, Guizot, Lanfrey usw., endlich die gröfseren Erzählungen von Erckmann-Chatrian, Feuillet, Mérimée u. a. waren auszuschliefsen, — 2. die Literatur der letzten fünfzig Jahre war in gröfserem Umfang zu berücksichtigen, als es bisher geschehen ist. — Dafs auf diese Weise ein Lesebuch wie das vorliegende wesentlich dünner und billiger erscheint, als das dicke Manuel von Ploetz, ist augenscheinlich. Immerhin scheint mir ein umfangreicheres Lesebuch (wie z. B. Ploetz' Manuel, obgleich es nicht mehr ganz auf der Höhe steht) doch noch den Vorzug vor einem dünnen Sammelwerke zu verdienen: mit vielen Schülergenerationen wird es nicht möglich sein, mehr als ein Stück eines Schriftstellers (beispielweise von Molière, von Racine) in einer Sonderausgabe zu lesen und sicherlich wird es vielen Lehrern erwünscht oder unbedingt notwendig erscheinen, die Schüler mit den Hauptzügen von einem oder zwei weiteren Hauptwerken desselben Schriftstellers bekannt zu machen. Ploetz bietet dazu die reichste Auswahl, Klincksieck ganz und gar keine Gelegenheit dar. Aufserdem bietet der umfangreichere Ploetz fleifsigeren Schülern leichte Gelegenheit zur Selbstvertiefung in den reichen Schatz der französischen Literatur. In seinem Lesebuch hat Klincksieck sich von dem Gesichtspunkt leiten lassen, nur solche Schriftsteller aufzunehmen, deren Ansehen und Bedeutung allgemein anerkannt sind und die in Bezug auf ihren Wert für die Schule die Probe bestanden haben. Zola müfste dann aber wohl besser fortgeblieben sein, zumal ja auch die über ihn gebotenen wenigen Seiten kaum geeignet sein dürften, einen hinreichenden Einblick in die Eigenart des Mannes zu gewähren. Zola gehört überhaupt nicht in die deutsche Schule. Treffend sagt über ihn — gelegentlich der Besprechung des schönen Buches von Bernard Bouvier 'L'Oeuvre de Zola' (Genève, Eggimann 1904), Paul Seippel in der Semaine Littéraire (18 septembre 1904): 'Après si peu d'années, toute cette fin de l'œuvre de

Zola date déjà. On pourra bientôt la classer au rayon des curiosités littéraires où la poussière de l'oubli se dépose lentement sur tant de livres qui menèrent jadis grand bruit dans le monde. C'est là que *Fécondité* ira rejoindre *l'Astrée* ou le *Grand Cyrus*. Seuls demeureront vivants les quelques livres où Zola, fort de toutes les réserves accumulées dans sa jeunesse pauvre et vaillante, non encore enlisé dans le bien-être, nous a donné, en ses grandes fresques, d'un dessin sommaire et d'une couleur voilente, l'évocation la plus puissante, si ce n'est la plus exacte, de ce que nos pères s'avisèrent d'appeler la vie moderne.' Besonders zu billigen ist das Bestreben Klincksiecks, durch die Auswahl der Stoffe der einzelnen Lesestücke nach Möglichkeit einen Zusammenhang mit anderen Unterrichtsgegenständen herzustellen, wobei ihm Religions- und Sittenlehre, politische, Literatur- und in gewissem Sinne auch Kunstgeschichte an erster Stelle stehen. Dafs von Anmerkungen, Einleitungen und Inhaltsangaben gänzlich Abstand genommen ist, damit der zur Verfügung stehende Raum ausschliefslich den Texten zu gute kommen könne, ist ein empfindlicher Mangel des Buches, dem abzuhelfen der Verfasser durch Herausgabe eines besonderen Heftchens mit Anmerkungen in Aussicht stellt.

Hilfsbuch für den französischen Unterricht in den oberen Klassen bearbeitet von Dr. Ewald Goerlich. Leipzig (Renger) 1902. XII und 330 Seiten, mit einer Karte von Frankreich und einem Monumentalplan von Paris. Preis 4,50 Mk. Das Buch ist bestimmt in den oberen Klassen als Lesebuch neben der Schriftstellerlektüre zu dienen. In der Tat ist es dazu nicht ungeeignet, wenn auch der die Literatur betreffende Teil nicht ausreichend erscheint. Manche der Abschnitte aus dem ersten (La France contemporaine) und zweiten Teile (Histoire sommaire de la France) sind zu sehr tabellenartige Übersichten, als dafs sie ein warmes packendes Interesse beim Schüler erwecken könnten. Die französischen Kolonien und überseeischen Interessen sind nicht behandelt, die Beziehungen Frankreichs zu Preufsen-Deutschland nicht eingehend genug dargestellt.

Mosaïque française ou Extraits des Prosateurs et des Poètes français à l'usage des Allemands par A. de la Fontaine, Membre de la Société berlinoise pour l'étude des langues modernes. Première Partie avec de nombreuses Notes explicatives et un Vocabulaire. Septième Edition avec la nouvelle orthographie en français et en allemand. Berlin (Langenscheidt) 1903. Preis 2 Mk. Schon in 7. Auflage liegt diese Mosaik vor: ein Lesebuch zum Erlernen der Sprache, kein Auszug zur Veranschaulichung der Literaturgeschichte. Beide Teile, der Prosateil wie der poetische, beginnen mit leichteren Stücken und schreiten allmählich zu sprachlich schwierigeren. Anekdoten, Geschichtchen, Charakterzüge berühmter Männer, Lebensregeln, Briefe, Beschreibungen bilden den Inhalt des ersten Teiles (1—102); im zweiten Teil (103—218) wiegt die Fabel vor. Die Anmerkungen, die auf jeder Seite unter dem Text stehen, sind französisch gefafst und sorgsam gearbeitet. Sie dienen nicht nur dazu, Schwierigkeiten des Textes zu erklären, sondern auch zur Wiederholung grammatischer Regeln. Sie

setzen nur sehr elementare Vorkenntnisse voraus. Als Beispiel dienen die ersten vier Anmerkungen des Buches: 1. Connaissez, impératif du v. connaître; — 2. Une image ein Bild; ici: Abbild. La cage, la rage, la page, l'image, la plage, la nage sont les seuls noms en -age qui soient du féminin; 3. éternel, f. -elle, ewig. Les adj. en -el doublent leur l final au féminin; — 4. De bonne heure, früh, frühzeitig. — Dem Texte schliefst sich an ein Supplément aux Notes, enthaltend syntaktische Zusammenstellungen, und zwar 1. Verbes actifs ou régissant l'accusatif en français qui correspondent à des verbes neutres en allemand, ordinairement avec le datif: affronter qn. jemandem trotzen, applaudir qn. jemandem Beifall rufen, . . . 2. Verbes neutres en français correspondant ordinairement à des verbes actifs en allemand: abuser de mifsbrauchen, changer de wechseln . . . . 3. Verbes se conjuguant avec devoir en français dont les correspondants allemands se conjuguent avec sein: j'ai assisté ich bin gegenwärtig gewesen, j'ai cédé ich bin gewichen, . . . usw. (218—223). Weiter folgt ein französisch-deutsches Vocabulaire (225—273), und den Schlufs bildet eine Table alphabétique des Matières.

5. Gedichtsammlungen.

Morceaux choisis de Poètes français, particulièrement des poètes lyriques du XIXe siècle. Avec vocabulaire, commentaires, notices, un tableau sommaire de l'histoire de la poésie française et des éléments de versification par Alfred Graz, Professeur au Gymnase de Genève. 1902. Preis 2,40 Mk. Neusprachliche Reformbibliothek Band 8. Einem kurzen Abrifs über die französische Versification (S. XI—XII) folgt auf 11 Seiten ein Tableau sommaire de l'histoire de la poésie française (surtout de la poésie lyrique et à l'exclusion du genre dramatique). Hiervon sind 7 Seiten der Zeit vor dem 18. Jahrhundert gewidmet; das 18. Jahrhundert wird auf einer Seite abgetan; das 19. Jahrhundert wird auf $3^1/_2$ Seite behandelt. Die Auswahl enthält 1 Gedicht von Malherbe, 6 von La Fontaine, 2 von Florian, 1 von André Chénier, 2 von Andrieux, 1 von Désaugiers, 3 von Béranger, 3 von Lamartine, 2 von de Vigny, 11 von Victor Hugo, 3 von Brizeux, 3 von Alfred de Musset, 2 von Théophile Gautier, 2 von Leconte de Lisle, 1 von Tournier, 3 von Ratisbonne, 2 von Theuriet, 3 von Sully-Prudhomme, 3 von de Heredia, 7 von Coppée, 1 von Déroulède, 1 von Aicard. Das Gedicht von Déroulède hätte besser fortbleiben können; schon aus den Gründen, die der Verfasser angibt ('ses petits poèmes sont loin d'être irréprochables'), empfiehlt sich Déroulède nicht als Typus eines hervorragenden Dichters; dann ist es grundfalsch, ihn mit Körner zu vergleichen. Die edle, reine Form der Vaterlandsliebe, welche Körner begeisterte, besitzt Déroulède nicht; vielmehr paart sich bei ihm nur zu oft zügelloser Chauvinismus mit taktlosem Radau und Maulheldentum. Déroulède gehört nicht in ein für deutsche Knaben bestimmtes Buch. — Ob das Gedicht Le Pain Sec von Victor Hugo für Knabenschulen recht

Digitized by Google

geeignet ist, scheint mir zweifelhaft. Für Erwachsene allerdings ist das Gedicht allerliebst.

6. Ausgaben von Schriftstellern.

Französische und englische Schulbibliothek herausgegeben von Otto E. A. Dickmann (Renger, Leipzig). Band 139: *Journal d'un Interprète en Chine* par Le Comte d'Hérisson. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. Arnold Krause, weil. Professor am Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin. 1903. 129 Seiten. Preis 1,30 Mk. Das Journal d'un officier d'ordonnance des Grafen d'Hérisson hat sich als ausgezeichnete Schullektüre bewährt. Etwas ferner liegt dem Gesichtskreise unserer Schulen der Inhalt seines Journal d'un interprète en Chine, das einen Teil seiner Erlebnisse in China im Jahre 1860 darstellt.

Récits d'Aventures et Expéditions au pôle nord par Jules Gros. Mit einer Karte der Nordpolarexpedition. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Ludwig Hasberg. 1903. Preis 1,10 Mk. Jules Gros ist der Verfasser einer grofsen Anzahl spannender Reiseberichte, die ihm die Mitgliedschaft der Société de Géographie eingetragen haben. Von den im vorliegenden Bändchen gebotenen Geschichtchen ist die erste 'Les derniers Peaux Rouges' eine fesselnde Indianergeschichte. Die zweite 'Le trèsor des ancétres' führt uns in die Kämpfe der Goldgräber in Mexiko und Arizona mit den Indianern. Die dritte Erzählung 'A travers les glaces' behandelt die Nordpolexpedition des Kapitäns Hell im Jahre 1871 und die vierte 'L'expédition du capitaine De Long au pôle nord' berichtet anschaulich von der Nordpolfahrt und dem Untergange der Jeannette (1879—81). Das Bändchen eignet sich vorzüglich für die Privatlektüre.

A. 192. *Une Famille pendant la Guerre 1870—71* par Mme B. Boissonnas. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Max Banner. 1903. VIII und 116 Seiten. Preis 1,30 Mk. Es scheint in der Tat, dafs die (vor einigen Jahren verstorbene) Madame B. Boissonnas durch die Herausgabe ihrer während des Krieges mitten aus den Ereignissen heraus entstandenen Familienbriefe sich sowohl um die französische wie um die deutsche Jugend ein grofses Verdienst erworben hat. Die vorliegende Ausgabe ist bereits die dritte der in Deutschland annotiert erschienenen (vgl. die vorjährigen Jahresberichte VIII, 31). Aus der Zahl der in der Originalausgabe vorhandenen Briefe ist in dem vorliegenden Bändchen eine Auswahl von 45 derart getroffen, dafs sie einen vollen Einblick in die Schicksale der einzelnen Familienglieder gewähren. Einige Abstriche haben nicht unterbleiben können. Der Briefwechsel beginnt mit dem 5. September 1870 und endet am 18. Januar 1871.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Berlin, Weidmann. Abteilung I: Französische Schriften. 48. Bändchen: *L'empire 1805—1809. L'Allemagne napoléonienne.* Für den Schulgebrauch ausgewählt, bearbeitet und mit Anmer-

HARVARD COLLEGE LIBRARY

kungen herausgegeben von Dr. Theodor Haas, Oberlehrer am Königlichen Gymnasium zu Fulda. VIII und 158 Seiten, mit zwei Kärtchen. Ein Wörterbuch zu diesem Bande ist gesondert erschienen. Berlin (Weidmann) 1903. Preis 1,50 Mk. Kann man hier eigentlich noch von Schriftstellerlektüre sprechen? Oder ist das vorliegende Bändchen nicht besser als Chrestomathie zu bezeichnen? Diese Bezeichnung würde übrigens den Wert der Auswahl nicht beeinträchtigen. Als Lanfrey in den Jahren 1867—75 seine so überaus verdienstvolle Histoire de Napoléon Ier schrieb, war er von den gröfseren französischen Historikern der erste, der zu rütteln wagte an der ruhmumsponnenen légende napoléonienne. Sein kritischer Eifer machte ihn zu einem der détracteurs de Napoléon, und öfters zeigt sich sein Blick bei der Beurteilung der Tatsachen leidenschaftlich getrübt. Seitdem haben besonders die Beziehungen Alexanders I. zu Friedrich Wilhelm III. und Napoleon I. neue Beleuchtung gefunden durch die Veröffentlichungen Hassels, Bailleus, Tatistcheffs und Vandals. Dieser Umstand hat den Herausgeber veranlafst, den für uns Deutsche hochbedeutsamen Abschnitt der Geschichte des ersten Kaiserreichs, der in unserer französischen Lektüre bisher hauptsächlich nur durch die Darstellung Lanfreys bekannt war, den Schülern in objektiveren, leidenschaftslosen französischen Darstellungen zugänglich zu machen. Er hat die vier Abschnitte seines L'Allemagne napoléonienne bezeichneten Geschichtsexcerptes vier verschiedenen Historikern entlehnt. Kapitel I, La troisième coalition: Autriche et Russie (1805) stammt aus der Feder von Henri Vast, examinateur d'admission à l'Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr; — II La quatrième coalition: Prusse et Russie 1806—1807 ist zusammengestellt aus Vast und aus den kürzlich in 4. Auflage bei Hachette erschienenen Werken von Paul Gafferol: Campagnes du Consulat et de l'Empire; — III L'alliance franco-russe (1807—1809) ist ein kurzer Auszug aus dem von der französischen Akademie preisgekrönten Werke des Grafen Albert Vandal „Napoléon et Alexandre Ier. L'alliance russe sous le premier empire"; — IV L'Allemagne napoléonne. La Confédération du Rhin (1800 1813) ist von dem Universitätsprofessor Ernest Denis verfafst, der sich durch seine Schriften über die Geschichte Deutschlands in Frankreich einen geachteten Namen erworben hat. — Das Bändchen scheint empfehlenswert: diejenigen Fachgenossen allerdings, die ein mit schwungvoller Begeisterung geschriebenes Buch wünschen, finden hier nicht ihre Rechnung: es ist alles korrekt und tadellos.

49. *Souvenirs d'un Maire de Village* (Extraits) par C. Leroux-Cesbron. Avec Avant-Propos de M. René Bazin. Edition Scolaire annotée par H. Klinghardt, Professeur au Gymnase de Rendsburg, Officier d'Academie. Berlin (Weidmann) 1903. X und 155 Seiten. Preis 1,60 Mk. Des Herausgebers Ansichten sind wohl bekannt: geschichtliche und literarhistorische Lektüre und überhaupt die schöne Literatur möchte er in den oberen Klassen eingeschränkt sehen zu gunsten der Realien. 'Il semble', sagt er in der Préface, 'que pour ce qui est des classes supé-

Digitized by Google

rieures notre enseignement ne doive plus s'enfermer dans les domaines de l'histoire et de la littérature': Eine allgemeine Nationalitäten- und Menschenverbrüderung würde sich ergeben aus dem Studium des Lebens und der Sitten, Gebräuche und Einrichtungen des Nachbarvolkes. Er sagt: 'Si, arrivés au bout de notre livre, ceux de nos élèves qui sont nés et élevés à la campagne, concluaient qu'au fond ces paysans de la Vendée angevine ressemblent étonnamment aux paysans allemands, tant mieux pour ces jeunes gens et pour notre pays. Car les préoccupations économiques du siècle qui vient de naitre, nous poussant beaucoup plus vers l'idée de l'unité européenne et de la solidarité de tous les peuples de notre continent que vers ces animosités nationales qui caractérisaient le siècle passé'. Das Buch ist allen Neuphilologen zu empfehlen, auch denen, die des Verfassers Ansichten nicht teilen, und die es als weniger interessant für Schüler gar nicht als Klassenlektüre verwenden wollen.

Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing). Prosateurs français. 136. *Histoire de la Civilisation en France* par Rambaud. Zweiter Band: Depuis Louis XIV jusqu'à nos jours. Fünf ausgewählte kulturgeschichtliche Kapitel. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Hermann Müller, Professor am Gymnasium zu Heidelberg. 1902. VII und 82 Seiten und 69 Seiten Anmerkungen. Preis 1,20 Mk. Näher als der im vorjährigen Jahresbericht besprochene erste Band (Jb. XVII, 8, 29) liegt der Inhalt dieses zweiten Bandes dem Verständnisse unserer Schüler. Er enthält kulturgeschichtliche Betrachtungen über die französische Geschichte im 17., 18. und 19. Jahrhundert. Leider macht die Darstellung nur zu oft mehr den Eindruck des Geschichtsleitfadens als den des historischen Essayisten. Die Lektüre dieses Bändchens setzt ziemlich bedeutende Kenntnisse der französischen Geschichte und Literatur voraus.

138. *Voltaire, Diderot, Rousseau. Morceaux Choisis.* Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Professor Paul Voelkel, Oberlehrer am Königlichen Französischen Gymnasium zu Berlin. 1902. IV und 148 Seiten und 40 Seiten Anmerkungen. Preis 1,30 Mk. Gediegene Ausgabe. Als Lektüre in Prima (Unterprima), dann auch allen Studierenden der Neuphilologie bestens zu empfehlen. Mehr als es in den letzten Jahren geschehen ist, sollte die Literatur des 18. Jahrhunderts zur Lektüre herangezogen werden.

139. *Poum. Aventures d'un petit Garçon* par Paul et Victor Margueritte. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. A. Mühlan, Oberlehrer in Glatz. Die Gebrüder Margueritte (Paul, geb. 1860, und Victor, geb. 1866), die Söhne des bekannten, bei Sedan zum Tode verwundeten Reitergenerals, die sich seit 1896 ähnlich wie einst die Brüder Goncourt zu gemeinsamer Schriftstellerei verbunden haben, zeigen sich in der hier in Auszügen vorliegenden Erzählung als Meister in der Behandlung von Kindergeschichten. Poum

HARVARD COLLEGE LIBRARY

ist ein ganz reizendes Kinderbuch, an dem auch Erwachsene helle Freude haben werden. Ob freilich ein ganzes Semester solcher Klassenlektüre geopfert werden kann, ist eine andere Frage.

140. *La Débâcle* par Zola. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von Dr. Léon Wespy, Direktor der Lehrerinnen-Bildungsanstalt und der höheren Töchterschule I in Hannover. Mit 2 Übersichtskarten. 1903. XIV und 138 Seiten und 68 Seiten Anmerkungen. Preis 1,80 Mk. Mufs es denn gerade Zola sein? So fragt man sich, soweit die Ausgabe für den Schulgebrauch in Betracht kommt. Die Darstellung Zolas hat, um schulgerecht zu werden, sich die gröfsten Zusammenstriche gefallen lassen müssen, wodurch die ganze Erzählung durchaus nicht gewonnen hat. Zola gehört aber nicht in die Schule, und an Darstellungen des Krieges 1870/71 und besonders der Schlacht von Sedan ist doch kein Mangel.

142. *Ausgewählte Essays hervorragender französischer Schriftsteller des 19. Jahrhunderts.* Herausgegeben und erklärt von Dr. M. Fuchs, Oberlehrer in Berlin. 1902. X und 109 Seiten und 32 Seiten Anmerkungen. Preis 1,10 Mk. Den Inhalt bilden folgende 6 rein literarhistorische Abhandlungen: 1. Sainte Beuve, Qu'est-ce qu'un classique (1—18)?, — 2. H. Taine, La fable poétique, — 3. G. Paris, La chanson de Roland et les Nibelungen, — 4. Brunetière, Sur le caractère essentiel de la littérature française, — 5. J. Lemaitre, Le patriotisme, — 6. Joseph Teste, L'hégémonie littéraire en France. Als gediegene Lektüre für reifere Schüler zu empfehlen.

144. *Monique* par Paul Bourget. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Arnold Krause. 1903. X und 124 Seiten und 42 Seiten Anmerkungen. Preis 1,20 Mk. Paul Bourget, geb. 1852, wie einst Octave Feuillet ein Liebling der feingebildeten Frauenwelt, ein geistvoll feinfühliger Schilderer der Irrungen und Wirrungen des weiblichen Herzens, dessen Romane psychologische Studien in Romanform oder psychologies vivantes genannt worden sind, hat uns in der hier mit einigen Kürzungen abgedruckten Erzählung Monique in die gesunde Luft der Bürgerstube und der Werkstatt geführt und zeigt sich hier als warmherziger Menschenfreund. Das sorgsam gearbeitete Bändchen des belesenen Herausgebers ist allen Neuphilologen, auch denen, die es nicht als Schulbuch verwenden wollen, zu empfehlen.

Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller. Gotha. 44. *Règne de Louis XIV,* aus Histoire de France par Victor Duruy. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. Ludwig Klinger, Oberlehrer an der Königlichen Oberrealschule zu Gleiwitz. Mit einer Karte, einer Skizze und einer genealogischen Tabelle. 1903. VIII und 150 Seiten. Preis 1,80 Mk.; Wörterbuch dazu 40 Pf. Schon mehrfach herausgegeben, besonders auch in der klassischen Ausgabe von Martin Hartmann; der vorliegende Band umfafst die Zeit von 1661—1715, also die wichtigste Periode der Regierung Ludwigs XIV.,

Digitized by Google

der Duruy die Überschrift gibt: „Triomphe de la Royauté absolue“. Die Anmerkungen sind meist sachlicher Art; grammatische Erörterungen sind fast ganz unterblieben; Übersetzungshilfen für die Oberstufen, für welche das Buch bestimmt ist, sind selten notwendig gewesen.

145. *Campagne de 1809.* Aus den 'Mémoires' du Général Baron de Marbot. Mit 2 Plänen. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. P. Steinbach, Oberlehrer am Königlichen Gymnasium zu Chemnitz. 1903. IX und 127 Seiten. Preis 1,50 Mk. Wörterbuch dazu 30 Pf. Die Marbotschen Denkwürdigkeiten haben sich in den Jahren 1891 bis 1898 in Frankreich aufserordentlich warmer Aufnahme erfreut. Für den Schulgebrauch herausgegeben erscheinen sie hier zum ersten Mal. Der hier behandelte Abschnitt betrifft den Feldzug von 1809 in Österreich. Die Sprache bietet keine grofsen Schwierigkeiten.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Mme Émile de Girardin, *La Joie fait peur,* Comédie. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Hermine Reinke, Lehrerin an dem Königlichen Lehrerinnenseminar und der Augustaschule zu Berlin. Leipzig (Freytag) 1904. 66 Seiten. Preis mit Wörterbuch 1 Mk. Das schon oft edierte anmutige kleine Lustspiel der Madame Émile de Girardin hat nun auch einen weiblichen Herausgeber gefunden.

Henri Malin, *Un Collégien de Paris en 1870.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von Professor Bernhard Lade, Oberlehrer an der Grofsherzoglichen Oberrealschule zu Darmstadt. 1903. IV u. 95 Seiten. Preis geb. 1,25 Mk., Wörterbuch dazu 50 Pf. In dem Bändchen werden die Erlebnisse und die Eindrücke eines 17jährigen französischen Gymnasiasten geschildert, der während des Kriegsjahres 1870/71 seinen auf dem Schlachtfelde liegenden, schwer verwundeten Vater von dem sicheren Tode rettet. Das Buch ist nicht frei von chauvinistischen Anschauungen, doch sind — wie der Herausgeber sagt, 'die Tugenden, die unser junger französischer Held zeigt, keine speziell französischen Tugenden, sondern internationale Tugenden, die jedem gesitteten Jüngling eines Kulturstaates zur Zierde gereichen'.

Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgegeben von J. Klapperich. Bändchen XXI. Ausgabe B. *Les Femmes Savantes.* Comédie par Molière. Avec une introduction et des Notes par Dr. [sic!] F. Lotsch, Elberfeld. 1903. XVIII und 99 Seiten. Preis geb. 1,50 Mk. Diese Ausgabe weicht von den gewöhnlichen Ausgaben insofern ab, als sie die Szenenverteilung nach der Original-Ausgabe von 1673 wiederherstellt. Im ersten Akte sind acht Verse fortgeblieben 'qui pourraient blesser la delicatesse des jeunes lecteurs'. Den Anmerkungen ist am Ende eines jeden Aktes ein Résumé des Inhalts des betreffenden Aktes in französischer Sprache beigefügt. Für die französisch geschriebenen Anmerkungen sind die Sonderausgaben von Person und Pellisson, sowie das Monumentalwerk von Louis Moland 'Molière, sa vie et ses ouvrages' (1887) benutzt worden.

HARVARD COLLEGE LIBRARY

XXIII. Ausgabe A. *Scènes Militaires.* Par Alfred Cérésole. Ausgewählt und für den Schulgebrauch erklärt von Professor Dr. K. Sachs. Glogau (Flemming) 1903. VI und 67 Seiten. Preis 1,20 Mk., Wörterbuch dazu 30 Pf. Wer ist Alfred Cérésole? Ein in Deutschland geborener, in der französischen Schweiz lebender Geistlicher. Die hier mitgeteilten scènes militaires — souvenirs des frontières 1870/71 — finden sich in seinen 1892 erschienenen Scènes vaudoises. Nicht gerade preufsenfreundlich; daher weniger für die Schule als fürs Haus geeignet.

XXV. L. Hasberg, *Romanciers du XIXe Siècle.* Extraits de P. Merimée, A. Dumas père, Pierre Loti, Emile Zola. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von Dr. Ludwig Hasberg, Oberlehrer in Barmen. VIII und 88 Seiten, mit einer Übersichtskarte vom Schlachtfelde von Sedan. Preis geb. 1,50 Mk., Wörterbuch dazu 50 Pf. Glogau (C. Flemming) 1903. Es handelt sich um Auslesen aus der Colomba von Mérimée, aus Dumas' Monte-Cristo, aus Lotis Pêcheur d'Islande, aus Zolas Débacle. Alle Stücke sind für Schulen geeignet, nur das von Zola hätte fortbleiben können. Zola selbst ist kein geeigneter Jugendschriftsteller, und von der Schlacht bei Sedan gibt es bessere Darstellungen als die seine. Dafs Zola die Bayern als 'Unmenschen' schildert, wogegen dann der Herausgeber in einer besonderen 'Schlufsbemerkung' (S. 88) Front macht, gehört auch nicht in eine ruhige würdevolle leidenschaftslose Darstellung, wie sie den Schülern geboten werden sollte.

Neusprachliche Reformbibliothek. Herausgeber: Direktor Dr. Bernhard Hubert und Dr. Max Fr. Mann. Leipzig, Rofsberg. 10. Band. *L'Avare* de Molière. Annoté par Ernst Müller, directeur et docteur en philosophie. 1902. Preis 1,80 Mk. Dem Text (1—88) geht voran eine als Vie et Oeuvres de Molière bezeichnete Einleitung (V—VIII). Die französisch geschriebenen in besonderem Hefte beigegebenen Anmerkungen ('Annotations') enthalten nicht blofs Erklärungen solcher Worte und Wendungen, die dem Leser, d. h. doch in den meisten Fällen dem Primaner einer neunklassigen höheren Lehranstalt, in dem Zusammenhange der Stelle, in der sie vorkommen, Schwierigkeiten bieten oder die an und für sich nicht leicht zu verstehen sind, sondern leider auch solche, die der Leser längst wissen müfste, so z. B. wird cuisinier erklärt als: homme dont l'emploi est de faire la cuisine, c. à. d. de préparer les repas, — cocher = celui qui conduit une voiture, — sel = substance sèche de couleur blanche et d'un goût âcre: on s'en sert pour assaisonner les potages et les mets, usw. Vor solchen Anmerkungen ist zu warnen; sie sind eine Verirrung und führen ab von dem Wege, auf dem Lehrer und Annotator dem Schüler als Führer dienen sollen, ab von dem Wege zum Verständnis des Inhalts, zum tieferen Erfassen des Gedankenzusammenhangs. Solche Worterklärungen sind bei der Durchnahme eines Molièreschen Stückes ebenso überflüssig und ebenso unangebracht wie etwa etymologische Erklärungen. Worterklärungen in einem für Primaner bestimmten Lektüre-

Digitized by Google

stoff sind am Platze, wenn sie mit beitragen zur schnelleren und gründlicheren Erfassung des geistigen Inhalts der Stelle.

12. *La Guerre 1870/71. Scènes et épisodes caractéristiques.* Choisies et annotées par Dr. [sic!] A. Mühlan, Oberlehrer au Lycée Royal de Glatz. Leipzig (Rofsberg) 1903. IV und 94 Seiten und 90 Seiten 'Annotations'. Preis geb. 1,80 Mk. Ein französisches Lesebuch über den Krieg 1870/71, nach verschiedenen französischen Schriftstellern (Chuquet, Duquet, Rousset, Th. Gautier, Claretie, u.a.), sowie nach der französischen Übersetzung des deutschen Generalstabswerkes zusammengestellt von Oberlehrer Dr. Mühlan. — 14. *Le Petit Chose* par A. Daudet. Pages choisies avec des annotations par S. Alge. 1904. IV und 76 Seiten und 70 Seiten. Preis geb. 1,30 Mk. Daudets Le Petit Chose ist bereits bei Renger kommentiert zum Preise von 1,80 Mk. herausgegeben. Die Anmerkungen der vorliegenden Ausgabe weichen insofern ab von der Art der Annotierung der übrigen Bände, als hier am Ende der einzelnen Lectüreabschnitte sogenannte Exercices sur les mots précédents eingeschaltet sind. So zuerst auf Seite 13: 1. Faites les actions suivantes: Bouger, se diriger vers la porte, gesticuler, remuer la tête, s'arrêter, se retourner, agiter un mouchoir (un chapeau). Jedenfalls kommt hierdurch etwas Bewegung in die bisher in die ästhetische Betrachtung Daudets versunkene Klasse. Ich halte diese Aufgabe für unpädagogisch. Worum handelt es sich? Um die Lektüre Daudets, d. h. um das Verständnis und die ästhetische Würdigung des Gelesenen, natürlich gleichzeitig auch um Spracherlernung, aber das Verständnis und die Würdigung des Gelesenen sind die Hauptsache. Dafs man derartige Bewegungen wie mit dem Kopfe wackeln, mit dem Taschentuch schwenken gelegentlich — aber durchaus nicht allzu oft — im neusprachlichen Anfangsunterricht ausführen lassen kann, ohne der Würde des Unterrichts zu schaden, um sich zu vergewissern, dafs etwas in der fremden Sprache Gesagtes sofort (ohne Umsetzen in die Muttersprache) verstanden worden ist, verstehe und schätze ich; aber mitten in der Schriftstellerlektüre — beim Lesen eines so feinen Schriftstellers wie Daudet — haben derartige Übungen etwas Possenhaftes. Die Schüler sind ja auch schon längst über derartige Übungen hinaus, sonst hätte man eben Daudet mit ihnen noch gar nicht beginnen dürfen.

16. *Lettres de mon Moulin et Comtes du Lundi* par A. Daudet. Pages choisies avec des annotations par D. Bessé, Professeur à l'Ecole normale de Versailles. 1903. VIII und 92 Seiten und 115 Seiten annotations. Geb. 1,80 Mk. Gute Auswahl.

Französisch-englische Klassiker-Bibliothek. Herausgegeben von J. Bauer und Dr. Th. Link. No. 44. Laurie, *Mémoires d'un Collègien.* Im Auszug zum Schulgebrauch mit Wörterverzeichnis herausgegeben von Dr. A. Mühlan. München (J. Lindauer) 1903. IV und 137 Seiten. Preis 1,50 Mk. „Der hier dargebotene französische Schullesestoff", so sagt der Herausgeber in der Einleitung, „erfreut sich in Deutschland einer stets zunehmenden Beliebtheit und Verbreitung." Im

Gegensatz hierzu möchte ich bemerken, dafs ich den Stoff zur Benutzung im Klassenunterricht für ungeeignet erachte, da wir auf unseren Schulen Ernsteres zu tun haben, als ein ganzes Halbjahr hindurch Geschichten und dumme Streiche von Schülern zu lesen. Für die Privatlektüre reizend und allerliebst.

Bibliothèque française à l'usage des Classes. Wien (Gräser) und Leipzig (Teubner) 1903. *Guerre de la Succession d'Espagne* (Chap XVII—XXIII du Siècle de Louis XIV) par Voltaire. Edition précédée d'une notice biographique et suivie d'un commentaire, d'un répétiteur et d'une carte par J. Ellinger, Docteur en Philosophie, Professeur à l'Ecole Réale Française Joseph de Vienne. VIII und 142 Seiten. Preis 2,40 Mk. Der spanische Erbfolgekrieg aus Voltaires Siècle de Louis XIV ist bereits von Vofs in der Rengerschen Sammlung (Preis 1,40 Mk.) mit deutschen Anmerkungen herausgegeben. Die vorliegende Ausgabe hat französisch geschriebene Anmerkungen, denen sich, ähnlich wie bei den im vorigen Jahre besprochenen mémoires d'un collègien (s. Jb. XVII, 8, 37) ein répétiteur anschliefst.

Gerhards französische Schulausgaben. Leipzig (Raimund Gerhard). No. 4. T. Combe, *Pauvre Marcel.* Für den Unterricht herausgegeben, sowie mit Anmerkung und Wörterverzeichnis versehen von Fräulein M. von Metzsch. I. Teil: Einleitung und Text, Preis geb. 1,20 Mk.; II. Teil: Anmerkungen und Wörterbuch 40 Pf. 4., von Direktor Dr. E. Wasserzieher bearbeitete Auflage. Eine reizende Erzählung für die Privatlektüre, auch wohl für Mädchenschulen. Wohl kaum sonst hat es die Verfasserin, eine geborene Neuchâtelerin, Mademoiselle Adèle Huguenin-Humbert, die aber bekannter ist unter ihrem Schriftstellernamen T. Combe, besser verstanden, ihrer Darstellung den Erdgeruch ihres Heimatlandes beizugeben als diesem Romane. Schmuggel, Geldgier und Liebe ist das Hauptthema. Der 'arme Marcel', Knecht bei dem Ackerwirt und Schmuggler Prénel, entbrennt in Liebe zur Tochter seines Dienstherrn, der sein Flötenspielertalent aufs schnödeste ausnutzt. Endlich nach einiger Trennung wird Marcel mit der Geliebten vereint. — Auch nicht für Knabenschulen geeignet ist der folgende Roman: No. 5. *Perdue* par Henry Gréville. Allein berechtigte Schulausgabe von Fräul. M. von Metzsch. 4., von Direktor Dr. Wasserzieher verbesserte Auflage. I. Text Text 1,50 Mk. II. Teil Anmerkungen und Wörterbuch 25 Pf. Eine reizende in Paris spielende Geschichte der Henry Gréville (Pseudonym für Madame Alice Durand née Fleury, † 1902). Edle Gesinnung, Pflichttreue, Wahrhaftigkeit, Sinn für das trauliche Læben am häuslichen Herde werden veranschaulicht an der Heldin Marcelle und im Gegensatz zu ihr an ihrem nach Geldgewinn hastenden Vater. — Wertvoll für Kenntnis der Sprache wie für Bildung von Herz und Gemüt ist der Roman der Lausanner Schriftstellerin Madame S. Gagnebin, ein Bild friedlichen Landlebens in der Schweiz und einer sich daselbst abspielenden Herzensgeschichte. No. 9. *Petite Nell* par Mme Susanne Gagnebin.

Digitized by Google

Schulausgabe mit Anmerkungen und Wörterbuch von Dr. Ernst Wasserzieher, Direktor der städtischen höheren Mädchenschule in Oberhausen (Rheinland). I. Teil Text geb. 1,30 Mk. II. Teil Anmerkungen und Wörterbuch 25 Pf. Das Original ist um die Hälfte gekürzt. — Für Knabenschulen verwendbar ist No. 10: *Strasbourg* par Paul et Victor Margueritte. Schulausgabe von Direktor Dr. Ernst Wasserzieher. I. Teil Text. Mit einem Kärtchen und der Abbildung des Strafsburger Münsters 1903. 1,60 Mk. II. Teil Anmerkungen und Wörterbuch 40 Pf. Ein anschauliches Bild der Belagerung Strafsburgs, ein Ausschnitt aus Les Braves Gens, das seinerseits einer der bis jetzt veröffentlichten Teile des Romanzyklus 'Une Epoque' ist. In diesem Romanzyklus haben die Verfasser sich die Aufgabe gestellt, den Krieg 1870/71 in novellistischer Form zu schildern. — Ebenfalls den Braves Gens entnommen ist das Bändchen No. 11, betitelt: *Épisodes de la guerre de 1870/71.* Par Paul et Victor Margueritte. Schulausgabe von Direktor Dr. Ernst Wasserzieher. I. Teil Text 1,60 Mk. II. Teil Anmerkungen und Wörterbuch 40 Pf. Das Bändchen setzt eine allgemeine Kenntnis des Krieges von 1870/71 voraus; es bringt Erzählungen 1. aus der Belagerung von Paris, 2. aus den Kämpfen an der Loire, 3. eine aus Briefen und Tagebuchblättern bestehende Schilderung der Belagerung von Belfort. — Land und Leute der französischen Schweiz lehrt kennen die (hier gekürzte) Erzählung des Schweizer Schriftstellers Olivier, Band No. 11: *L'orphelin* par Urbain Olivier. Schulausgabe von Direktor Dr. Ernst Wasserzieher. I. Teil Einleitung und Text 1,60 Mk. II. Teil Anmerkungen und Wörterbuch 40 Pf. Eine moralische Erzählung von einem schweizer Waisenknaben: gute Eigenschaften bringen schliefslich doch den verdienten Lohn. Die mundartlichen Ausdrücke sind in den Anmerkungen erklärt.

Vieille fille ou Une vie utile. Par Mme Valentine Parise. Herausgegeben von Wilhelmine Fricke, Göttingen. I. Teil Einleitung und Text, VI und 98 Seiten, geb. 1,50 Mk. II. Teil Anmerkungen und Wörterbuch 40 Pf. Leipzig (R. Gerhard) 1903. Eine schöne spannend geschriebene Geschichte für junge Mädchen, nach Ansicht der Herausgeberin geeignet zur Lektüre auf der Mittelstufe höherer Mädchenschulen. Ein Buch, reich an Worten goldener Lebensweisheit, besonders für alte Jungfern. Das Stück spielt in einer kleineren Provinzialstadt Frankreichs, hebt die Vorzüge des einfachen Landlebens vor dem Leben in den grofsen Städten, besonders Paris, nachdrücklichst hervor und stellt dem Hasten nach Genufs die Freude an ruhiger friedlicher Arbeit entgegen. Die Hauptperson ist Helene Germont, die durch tätige Mitwirkung bei der sozialen Arbeit mehr und mehr das erhebende Bewufstsein, ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu sein, in sich fühlt. Im Gegensatz dazu steht ihre Cousine Marguerite Laurent, sie macht eine gute Partie, erlebt aber trotz des Glückes, das ihr ihr Töchterchen bereitet, in der Ehe schwere Enttäuschung. Helene tröstet sie: „Chacun a ses peines; mais ce qui nous aide à les supporter, c'est l'assurance qu'elles ne sont que pour un temps;

Digitized by Google

car nous savons que le Seigneur nous prépare une place là où il n'y aura ni deuil ni cris." Die Hauptidee des Buches ist so formuliert: „L'auteur (die Verfasserin Mme Parise) a voulu prouver que la vie d'une vieille fille peut être heureuse et honorée quand elle accepte de bon coeur la volonté de Dieu à son égard et qu'elle cherche à se rendre utile dans le milieu où il l'a placée." Die Herausgeberin nennt die Erzählung schlicht, schön, innig. Das ist sie gewifs: aber heutzutage, wo die jungen Mädchen immer weniger heiratslustig werden, halte ich die Geschichte für ungeeignet zur Behandlung als Klassenlektüre in einer deutschen Mädchenschule: zur Privatlektüre ist sie schon eher zu empfehlen.

7. Vokabularien, Phraseologie, Konversationslehre.

Methodisch geordnetes französisches Vokabularium zu den Hölzelschen Anschauungsbildern (Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Bauernhof, Gebirge, Wald, Stadt, Paris, Wohnung, Hafen). Von Dr. Max Seelig, Professor am Königl. Realgymnasium zu Bromberg. 5. Auflage. Bromberg (Fr. Ebbecke) 1903. 149 Seiten. Preis 1,20 Mk. In der 5. Auflage des weit verbreiteten Buches ist neu hinzugekommen die Besprechung des Hafens. Ferner ist die neue deutsche Rechtschreibung durchgeführt worden.

Französische Phraseologie. Von Dr. Karl Bergmann, Oberlehrer. Leipzig (Rofsberg) 1903. Preis 1,80 Mk. Ein recht brauchbares Buch, das sich an Vorgerücktere wendet und diesen phraseologisches Material aus einigen Sprachkreisen bietet, die zum grofsen Teil in deutschen Schulbüchern noch wenig bearbeitet sind. Sechzehn verschiedene Stoffgebiete werden behandelt: Portraits — Des relations — Genres de vie — Des jugements — Mouvements de l'âme — Facultés mentales — Conversation, discours, style — Vocations — De la voix, du ton — Du regard, de la contenance — Le corps humain — Mouvements du corps — La vie des rues — Commerce — Couleurs — Lumière. Jedes Stoffgebiet ist doppelt behandelt: a) im ersten Teil in zusammenhängendem Text, — b) im zweiten Teil sind die an verschiedenen Stellen des ersten Teiles aufgeführten, inhaltlich zusammengehörenden Redensarten vereinigt, auf ihren einfachsten Ausdruck zurückgeführt, häufig durch neue Redensarten ergänzt und systematisch geordnet. Der erste Teil ist nur französisch: im zweiten Teil ist der fremdsprachlichen Wendung die deutsche Übersetzung beigegeben. Als Beispiel der Art, wie im zweiten Teile Zusammengehöriges nebeneinander geordnet ist, diene folgendes aus dem Abschnitt De la voix, du ton (S. 90): une voix faible (à peine perceptible, forte, puissante, de stentor, douce, souave, harmonieuse, bien timbrée, rauque, aiguë, perçante, glapissante, — une grosse voix); ferner S. 91: parler d'une voix enrouée (sourde, brisée, ferme, résolue, indécise, mal assurée, éteinte, étranglée).

Zwei Jahre nach Veröffentlichung der ersten Auflage ist erschienen die 3. Auflage des trefflichen Führers durch die französische Umgangs-

Digitized by Google

sprache, *La Clef de la Conversation française* par Louis Lagarde. Berlin (Weidmann) 1903. XII und 167 Seiten, Preis 2,00 Mk.

A travers la vie pratique. Morceaux de conversation sur Paris, Berlin et autres sujets, avec questionnaire et vocabulaire par Louis Lagarde, Auteur de la 'Clef de la conversation française' et Dr. August Müller, Professeur à la 'Elisabethschule' de Berlin. Berlin (Weidmann) 1903. VI und 198 Seiten. Preis 2,40 Mk. Ein Buch zur Erlernung der französischen Umgangssprache, ausgezeichnet. Naturgemäfs herrscht der Dialog vor. Das Buch ist für Vorgerücktere bestimmt, die den von dem einen der beiden Verfasser geschriebenen Clef de la conversation française bereits durchgearbeitet haben oder sonst sprachlich und lexikalisch schon hinreichend vorgebildet sind. Ganz besonders dürfte es auch denen zu empfehlen sein, die ihre ersten Kenntnisse der Pariser Umgangssprache und der Pariser Verhältnisse nach dem klassischen Büchlein von Carl Ploetz, Voyage à Paris, gelernt haben. Das Buch ist überall anregend geschrieben und in reinstem, modernstem Französisch. Dem Inhalte nach zerfällt es in fünf Kapitel, von denen die beiden ersten über Paris handelnden allein 83 Seiten ausfüllen. Schon hierdurch ist das Buch ebenso sehr ein Realienbuch über Paris als ein zuverlässiger Sprachführer. Sehr anziehend ist das dritte Kapitel (Berlin comparé à Paris): es zerfällt in 9 Abschnitte: Berlin en général, — Berlin industriel et commercial, — Berlin artistique, — Les Métropolitains de Berlin et de Paris, — Le chemin de fer électrique aéro-souterrain, — Les environs de Berlin, — Le Grunewald comparé au Bois de Boulogne, — Les régates de Grunau, — La nuit de la Saint-Sylvestre. Auch in diesem Kapitel ist die Ausbeute an praktisch verwendbarem Vokabelschatz ergiebig. Vieles, was von Berlin gesagt ist, wird sich bei Sprechübungen über die heimischen Verhältnisse manch anderer gröfseren deutschen Stadt anwenden lassen. Die jedem Abschnitte der ersten drei Kapitel beigegebenen Questionnaires sind geschickt gemacht. Da die richtige Fragestellung immer noch vielen Lehrern Schwierigkeiten bereitet, sind diese Questionnaires als ein Vorzug des Buches zu bezeichnen. Von den beiden übrigen Kapiteln (4: Sujets divers de la vie pratique, — 5: Historiettes et narrations) ist besonders das vierte wertvoll: es enthält u. a. auch folgende Abschnitte: Politesse, formules générales de salutation et d'excuse, — Visites, Politesse à table, — Formules diverses de politesse. Schade ist, dafs das schöne Buch auf dem Titel verunziert ist durch einen syntaktischen Neologismus, der zugleich ein Barbarismus ist. Par Dr. Aug. Müller, statt 'par le Docteur A. M.', oder besser noch 'par A. M., Docteur en philosophie' ist eine Ausdrucksweise, die in sprachlich gemischten Ländern, wie in der Schweiz und in Belgien, zuweilen auch wohl in Frankreich, sich zur Bezeichnung des deutschen Doktortitels schüchtern hervorwagt (und zwar gedruckt eher noch als mündlich), die aber nichtsdestoweniger dem Sprachgefühl des feingebildeten Franzosen zuwiderläuft.

Wiederholungs- und Übungsbuch der französischen Konversation zum

HARVARD COLLEGE LIBRARY

Digitized by Google

Gebrauche an höheren Handelsschulen (Handelsakademien), sowie für den Privat- und Selbstunterricht bearbeitet von Ernst Pohl, Professor der Reichenberger Handelsakademie. Wien (A. Pichlers Ww. & Sohn) 1903. 160 Seiten, Preis 2 K 20 h. Die auf dem Titel befindliche Angabe 'zum Gebrauche an höheren Handelsschulen (Handelsakademien)' ist irreführend: das Buch enthält nichts, was irgend wie besonders den kaufmännischen Wortschatz, die Sprache des Handels oder die Sprachbedürfnisse des Handelsreisenden oder des Grofskaufmannes berücksichtigte. Der Inhalt zerfällt in 2 Teile; im ersten wird nach Redeteilen geordnet einiges aus der Grammatik wiederholt, jedesmal mit Hinzufügung von Wort- und phraseologischen Listen. Der zweite Teil (von S. 91 ab) enthält nach Sachgruppen geordnete Gespräche und Vokabelreihen.

La Vie Journalière, Konversationsübungen über das tägliche Leben. Von G. Strockötter, Professor am Gymnasium zu Arnsberg. 2. Auflage. Ausgabe A mit, Ausgabe B ohne deutsche Übersetzung. Leipzig (Teubner) 1902. Das Buch ist bestimmt, als Sprachstoff für die Sprechübungen in den Klassen Obertertia bis Unterprima zu dienen. Der erste Teil (für Obertertia) enthält drei Abschnitte: 1. Die Zeiten. 2. Was tun Sie im Laufe des Tages? 3. Die Schule. Der zweite Teil enthält Gespräche über 'Die Stadt', 'Auf dem Lande', 'Bei dem Uhrmacher'. Die anderen Abschnitte behandeln in Gesprächsform eine Reise, eine Unterrichtsstunde, einen Gelegenheitskauf, beim Buchbinder, einen Besuch, die Wirtstafel, Besuch beim Arzt, Einkäufe im Wäscheladen, beim Schuster und beim Schneider. Die Ausgabe B enthält aufserdem noch 74 Proverbes, sowie ein französisch-deutsches Glossar. Der Text der Gespräche ist von Franzosen durchgesehen. Die Benutzung des Buches denkt der Verfasser sich so, dafs in jeder Stunde etwa 10 Minuten auf die Durchnahme und Befestigung etwa einer halben Seite des Buches verwandt werden.

In 3., durchgesehener und vermehrter Auflage sind erschienen die *Causeries françaises.* Ein Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Für höhere Lehranstalten, Fortbildungsanstalten, Pensionate, sowie zum Selbststudium von Georg Stier. Cöthen (O. Schulze) 1903. XVI und 306 Seiten. Preis 3,00 Mk. Die 3. Auflage bringt aufser Besserungen, Umarbeitungen, Ergänzungen auch ganz neue Ereignisse: la télégraphie simultanée, Marconis Depeschen über den atlantischen Ozean, die Telephonverbindung Paris—Rom, die Pferdehüte, die elektrische Bahn Paris–Versailles, die Versuche mit der elektrischen Eisenbahn Marienfelde–Zossen, die radfahrenden Pariser Schutzleute usw., ferner auch Neologismen wie villégiaturer (ist dies denn so ganz neu?), le relève-moustache, le rasoir de sureté, le porte-plume à reservoir d'encre, usw. Also ganz aktuell.

Petites Causeries françaises. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Von Georg Stier. Cöthen (O. Schulze) 1903. VIII und 104 Seiten. Preis 1,25 Mk. Es werden dieselben Stoffe behandelt wie in des Verfassers gröfseren und teuereren Causeries françaises,

nur in gekürzter Form und in einfacherer Sprache. Das Buch läfst sich auch bequemer transportieren.

Le Petit Soldat. Manuel des Principales Institutions Militaires et Guide pratique en pays ennemi. Par R. Kron, Docteur en Philosophie, Professeur agrégé. Karlsruhe (J. Bielefeld) 1903. IV und 68 Seiten. Preis geb. 1 Mk. Wer sich vorbereiten will auf das Studium französisch geschriebener militärischer Bücher, findet im ersten Teile dieses Buches, welcher die Einrichtungen der deutschen und der französischen Armee beschreibt, in praktischer Weise das Hauptsächlichste des betreffenden Vokabelschatzes zusammengestellt. Der zweite Teil bringt den Wortschatz, dessen der Offizier in Feindesland im Verkehr mit den Einwohnern, Militär- und Zivilbehörden bedarf. Das Büchelchen ist ein ausgezeichneter Sprachführer nicht nur für Kadetten und Offiziere, sondern auch für jeden neusprachlichen Lehrer, der gedient hat.

8. Literaturgeschichte, Sprachgeschichtliches, Metrisches.

Tableau de la Littérature française composé d'après les meilleurs auteurs français par M. Fuchs, Docteur en philosophie, Oberlehrer à Berlin. Avec 29 illustrations. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1904. Preis 1,60 Mk. Als Begleitband zur Sammlung der Prosateurs français und gleichzeitig als Gegenstück zu der von M. Feyerabend verfafsten History of English Literature gedacht, erweist sich diese Darstellung der französischen Literatur ihrer grofsen Übersichtlichkeit und Zuverlässigkeit wegen als ein gut verwendbares Hilfsmittel in den oberen Klassen unserer höheren Schulen, sowie auch als schnell orientierendes Nachschlagebüchlein. Der Text lehnt sich vielfach an mustergültige Darstellungen der französischen Literaturgeschichte an, erinnert auch mehrfach an Ploetz' Manuel. Die umfangreichste Behandlung haben mit Recht das 19. und das 17. Jahrhundert erfahren. Dafs hierdurch auch die klassische Periode des 17. Jahrhunderts wieder zu Ehren gebracht wird, mufs mit Freuden begrüfst werden. Als Appendice au Tableau sind besonders geheftet beigegeben 'Morceaux choisis de la littérature française du moyen âge et du XVIe siècle', welche, beginnend mit den Strafsburger Eiden und endend mit Auszügen aus Malherbe und Régnier (1573 bis 1613), Proben bieten der vorklassischen Literaturperiode.

Histoire de la littérature française par E. E. B. Lacomblé, Professeur à l'Ecole moyenne d'Arnhem. 2e édition. Leipzig (Teubner) 1903. VIII und 107 Seiten. Preis 2,00 Mk. Die 2. Auflage des zuerst 1900 erschienenen Büchelchens, hat der Verfasser, getreu seinem Plane, nicht blofs trockene Aufzählungen von Literatur- oder Biographieangaben zu machen, sondern überall ästhetisches Interesse zu wecken und das Verständnis der geistigen Strömungen der einzelnen Literaturperioden den Lesern nahe zu bringen, einzelne Abschnitte umgeschrieben, so sind besonders die grofsen literarischen Strömungen des 17. Jahrhunderts in neuerer vertiefter Darstellung geboten worden.

HARVARD COLLEGE LIBRARY

Histoire résumée de la littérature française depuis ses origines jusqu'à nos jours. Par P. Banderet. Troisième edition. Bern (A. Francke) 1903. Preis geb. 2,50 Mk. IV und 334 Seiten. Die 3. Auflage dieser zuerst 1893 erschienenen Literaturgeschichte hat in dem die zeitgenössische Geschichte behandelnden Teile eine durchgreifende Neubearbeitung erfahren, wobei nicht zum Schaden des auch schon vorher recht brauchbaren Buches der Verfasser die beiden trefflichen Werke von G. Pellissier: Le mouvement littéraire au XIXe siècle und Le mouvement littéraire contemporain zu Rate gezogen und benutzt hat.

Amis und Amiles. Ein altfranzösisches Heldengedicht. In deutsche Verse übertragen von Heinrich Grein. Kiel (Robert Cordes) 1902. Preis 2 Mk. Amis und Amiles, das im Mittelalter hochberühmte und bei allen Völkern des westlichen Europas gesungene Lied von der Freundestreue wird hier zum ersten Male in deutscher Übertragung veröffentlicht. Wenn auch der Inhalt des Liedes eine seltsame Mystik und manche Einzelheiten enthält, die unseren sittlichen Forderungen zu frei erscheinen, so wird doch sicherlich diese Übersetzung vielen willkommen sein, denen eine Kenntnisnahme des Liedes in dem altfranzösischen Original unmöglich ist, und auch solchen sich nützlich erweisen, die als Anfänger des Altfranzösischen das Original studieren. Bei der weiten Verbreitung des Liedes im Mittelalter erscheint die nunmehr gebotene Möglichkeit, das Lied leicht und schnell genieſsen zu können, dem Literarhistoriker sehr erwünscht. Nach Ansicht Körtings, welcher die Arbeit mit einem Vorwort begleitet hat, ist die Aufgabe der Übersetzung mit gutem Verständnisse und günstigem Erfolge gelöst worden. Sie ist in reimlosen fünffüfsigen Jamben abgefafst unter Aufgabe der assonierenden Verbindung der Verse des Originals. In geschickter Weise hat der Übersetzer, um die Gliederung der Komposition besser hervortreten zu lassen, das Epos in einzelne Kapitel geteilt, die er mit Überschriften versehen hat. So vereinigt er Tirade 1—2 unter der Überschrift 'Die Kindheit der Freunde', Tirade 3—13 nennt er 'Suchen und erste Begegnung', 14—20 'Am Frankenhofe', usw. Der Übertragung zu Grunde gelegt ist die Pariser Handschrift in der Ausgabe von Konrad Hoffmann. Zur Erleichterung des sachlichen Verständnisses ist der Übersetzung eine Reihe von Anmerkungen beigegeben.

Studien über den Reim bei Théodore de Banville. Ein Beitrag zur Geschichte der französischen Verstechnik. Von Dr. Heinrich Grein. Kiel (R. Cordes) 1903. 72 Seiten. Preis 2 Mk. Eine Fortsetzung der von A. Schenk in seinen Etudes sur la rime dans Cyrano de Bergerac de M. Rostand begonnenen Kieler Studien zur französischen Verslehre, in denen die Entwicklung des Reimes und des Hiatus bei den Romantikern und den nachfolgenden französischen Dichterschulen eingehend besprochen werden.

Digitized by Google

9. Stil, Briefstil.

Guide Epistolaire. Anleitung zum Abfassen französischer Privat- und Handelsbriefe. Von Dr. R. Kron. Erweiterte Neubearbeitung. Zweite Auflage. Karlsruhe in Baden (J. Bielefeld) 1903. Preis 2 Mk. Der Briefsteller ist leicht, übersichtlich und bequem angelegt.

1200 der gebräuchlichsten französischen Sprichwörter nebst Verdeutschung und Erklärung. Zugleich ein Wegweiser durch den französischen und deutschen Sprichwörterschatz von W. Rübenkamp. Zürich (C. Schmidt) 1903. IV und 192 Seiten. Preis 2,00 Mk. Die Spruchweisheit des französischen Volkes an 1200 Beispielen verglichen mit den entsprechenden deutschen Sprüchen. Jedes französische Sprichwort ist übersetzt, sprachlich und dem Sinne nach erklärt und bei jedem wird auf verwandte (französische und deutsche) Sprichwörter hingewiesen. Sehr interessant, auch schon der oft markig altertümlichen Sprache der Sprichwörter wegen. Sehr empfehlenswert.

10. Wörterbücher.

Verdeutschungs-Wörterbuch der französischen Umgangssprache. Von Dr. K. Kron. Karlsruhe in Baden (J. Bielefeld) 1903. 124 Seiten. Preis geb. 1,50 Mk. Der Wortschatz dieses Verdeutschungs-Wörterbuchs umfafst zunächst sämtliche erklärungsbedürftigen Wörter, die in des Verfassers Petit Parisien und in En France vorkommen. Durch Einreihen weiterer geläufiger Wörter und Bedeutungen, die in diesen Textbändchen nicht vorkommen, enthält es nach Ansicht des Verfassers überhaupt den ganzen Wortvorrat der lebendigen Verkehrssprache unter Gebildeten und berücksichtigt gleichzeitig in ausgiebigem Mafse den normalen Wortschatz geschichtlicher und erzählender Darstellungen. Dabei wird allerdings vorausgesetzt, dafs der Suchende es versteht, aus dem mitgeteilten Wortansatz, der für die betreffende Wortfamilie typisch ist, die naheverwandten Mitglieder dieser Familie festzustellen. Der Berichterstatter ist der Meinung, dafs das Verdeutschungs-Wörterbuch zu mager ausgefallen, als dafs es auch dem mit dem nötigen Scharfblick ausgestatteten Suchenden als Notwörterbuch für die notwendigen Bedürfnisse auf Reisen genügen könne.

11. Schülerzeitschriften.

Dem *English-Journal-Français*, dem Französisch-Englischen Lern- und Übungsblatt, das seit dem 11. Jahrgang (Oktober 1902) von Dr. H. P. Junker geleitet wird, hat die Rengersche Buchhandlung seit dem 1. April 1903 eine besonders für junge Mädchen bestimmte vierzehntägige Zeitschrift an die Seite gestellt, die von Dr. Lotzsch-Elberfeld und E. de Saujé-Elberfeld geleitet wird: *Journal des Demoiselles. Revue bi-mensuelle instructive et amusante.* Die Zeitschrift stellt sich die Aufgabe, denjenigen jungen Mädchen, die etwas Französisch können, die

Digitized by Google

Möglichkeit zur Weiterbildung und besonders zur weiteren Einführung in die Literatur Frankreichs und gleichzeitig einen literarischen Zeitvertreib zu bieten. Das Programm ist recht reichhaltig; es bringt zuweilen auch bisher noch Unediertes. Folgende Übersetzung aus Heine (von Charles Marelle) steht in der ersten Nummer:

Désirs contraires.

Un pin se dresse solitaire
Au Nord, sur un âpre sommet:
Il sommeille; le froid lui met
Un blanc manteau qui traîne à terre.

Il rêve d'un palmier lointain,
Qui, sous le ciel de la Torride,
Triste et seul sur un roc aride,
Pleure en silence son destin.

Die achte Nummer (Juli 1903) bietet einen anregenden Aufsatz über Edmond Rostand, Membre de l'Académie française. In der September-Nummer steht ein énigme von Charles Marelle:

En quoi les demoiselles
Aux anges ressemblent-elles?

Die Zeitschrift hat den Charakter eines guten literarischen Familienblattes.

III. Englisch.

1. Lehrbücher zum Erlernen der englischen Sprache.

Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Von Dr. G. Dubislav und Paul Boek. 6. Auflage. In neuer Rechtschreibung. Ausgabe B mit Laut- und Aussprachebezeichnung. Berlin (Weidmann) 1903.

Von denselben: *Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten.* Zehnte Auflage. 1903. — Von denselben Verfassern: *Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für höhere Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung der Mädchenschulen.* In 2 Teilen. Erster Teil: Lese- und Elementarbuch. In neuer Rechtschreibung. Berlin 1902. XII und 192 Seiten, mit 1 Karte von England, 1 Plan von London und 1 Tafel der englischen Münzen. Preis geb. 2,50 Mk. Zweiter Teil: Syntax. 1903. VIII und 202 Seiten, mit 1 Plan von London und 1 Karte von England. Preis geb. 2,50 Mk. Nichts veranschaulicht besser als dieses für Mädchen bestimmte Lehrbuch den Fortschritt der Methodik, den die Ideen der gemäfsigten Reform im Laufe der letzten 12 Jahre auch in den Kreisen gemacht haben, die zuerst völlig abseits standen von der neusprachlichen Reform. Das zuerst 1898 erschienene Elementarbuch enthält als einzige Übungen zur Verarbeitung der englischen Musterstücke und zur Einprägung der Grammatik nur Übersetzungen aus dem Deutschen.

Auch inhaltlich erscheint es uns heute etwas veraltet und wäre, wenn es sich nicht im 'Anhang' wenigstens etwas modernisiert hätte, heute überhaupt nicht mehr genügend. Ganz anders der Methodische Lehrgang. Der Einübung des Sprachschatzes und der Grammatik dienen zwar auch noch Übersetzungen aus dem Deutschen, sie treten aber nicht von Anfang an auf und stehen überhaupt zurück hinter reichlichen anderen, am englischen Stoffe selbst vorgenommenen, trefflich eingerichteten Übungen. Freilich alle diese Übungen schliefsen sich an einen Lesestoff an. Übungen nach der direkten Anschauung, oder mit Benützung von Bildern, oder gar Reihenbildungen nach Gouin oder Carré enthält auch dieser Lehrgang noch nicht. Der Stoff ist auch moderner und der Vokabelschatz baut sich so auf, dafs er eine gute Grundlage liefert für die Sprache des Alltagslebens wie für eine Lektüre historischen Inhalts. Die Schülerinnen sehen England als Weltmacht, wenn auch in recht elementarer Weise: sie werden — wenigstens in noch gerade ausreichender Weise — eingeführt in die Sprache des Verkehrslebens. Der erste Teil enthält eine ganze Reihe recht kindlicher Stoffe, die dem Realschul-Untertertianer etwas sehr einfach erscheinen dürften. Für Mädchenschulen scheint mir der methodische Lehrgang recht empfehlenswert, besonders an solchen, deren Lehrer noch nicht alle eingearbeitet sind in die neue Methode.

Kurzgefafstes Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Von Prof. Dr. G. Dubislav, Oberlehrer an der 1. städtischen Realschule, und Professor P. Boek, Oberlehrer am Königstädtischen Realgymnasium zu Berlin. Ausgabe B: mit Lautlehre und Aussprachebezeichnung. Ausgabe A ohne dieselben. 2. Auflage. In neuer Rechtschreibung. Berlin (Weidmann) 1903. XVII und 350 Seiten. Preis 3,30 Mk. Neudruck in neuer Orthographie des schon früher besprochenen Lehrbuches.

Lehrbuch der englischen Sprache von Dr. Fr. Glauning, Professor und Schulrat in Nürnberg. Grammatik und Übungsbuch. Erster Teil: Laut- und Formenlehre. 6. Auflage. München (Beck) 1902. IX und 235 Seiten. Preis 3,50 Mk. Der die Grammatik behandelnde Teil des Lehrbuches (S. 1—71) ist ausgezeichnet. Aber eine Grammatik ohne Wörter ist wie eine Regierung ohne Volk. Wie steht es mit dem die Erlernung des Wortschatzes vorbereitenden Teile, dem die englischen Lesestücke oder die englischen Mustersätze enthaltenden Übungsbuch und den darin vorkommenden Vokabeln (S. 72—207)? Weshalb lernen wir Englisch? Der Literatur halber? Der Literatur wegen (zumal da es doch auch Übersetzungen gibt, und gute) hätten wir Griechisch und Lateinisch des Englischen wegen nicht in dem Mafse aufzugeben brauchen, als wir es neuerdings getan haben. Nach 1871 ist Deutschland hinausgegangen aufs Weltmeer, und da hat es ein Land und Volk getroffen, das die Weltverkehrsstrafsen mit seinen Dampferlinien befährt, die Weltsprache spricht, den Weltmarkt beherrscht. Ihm nahe zu kommen, ist eine nationalökonomische Aufgabe, eine Frage der Selbsterhaltung

Digitized by Google

Deutschlands. Die Kräfte des deutschen Volkes zu diesem nationalen Wettstreit bereitstellen und mitsammeln zu helfen, ist auch Aufgabe des englischen Unterrichts in Deutschland. Und Glaunings Übungssätze und Lesestücke? Nun an Verkehrsmitteln bieten sie nur die alte Stage-Coach (S. 170), und die hat sich seit 70 Jahren so ziemlich überlebt. Dampfer und Eisenbahnen kennen die Lesestücke noch nicht. Und England als Welt- und Seemacht wird stolz ignoriert: in den 3 Stücken, in denen es überhaupt auftritt (S. 120, 164, 178) erscheint es ganz und gar nur als europäischer Staat. Glaunings Buch ist dem Vorworte der ersten Auflage zufolge zuerst 1880 erschienen, gedacht aber ist es zu einer Zeit, die noch vor 1870 liegt. Heute ist es für das wagemutig mit Volldampf vorauf durch die spritzenden Meereswellen dahin brausende junge Deutschland ein völlig veraltetes Rüstzeug.

Gesenius-Regel, *Englische Sprachlehre.* Ausgabe B. Oberstufe für Knabenschulen. Völlig neu bearbeitet von Professor Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an der Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen. 2., nach den Bestimmungen von 1901 veränderte Auflage in neuer Rechtschreibung. VIII und 258 Seiten, mit einem Plan von London und Umgebung. Halle (H. Gesenius) 1903. Preis geb. 2,40 Mk. Die 2. Auflage dieser Oberstufe zeigt mehrfache Abweichungen von der ersten. Sie bringt eine besondere Ausgabe für Mädchen und eine solche für Knaben: alle Stoffe, die vorwiegend das Mädchen anziehen, sind durch solche ersetzt, die in erster Linie den Knaben fesseln, und umgekehrt. Auch sonst sind viele Lesestücke der ersten Auflage, die über den Gesichtskreis des Schülers hinausgingen, durch andere, wesentlich leichtere ersetzt worden: unter den in diese Oberstufe neu aufgenommenen befinden sich auch vier Hölzelbilder (Wald, Gutshof, Gebirge und Stadt), was vielleicht etwas reichlich ist. Freilich ist es richtig, was der Verfasser in Bezug auf die Hölzelbilder sagt, dafs die Forderung der neuen Bestimmungen, Ausdrücke des alltäglichen Lebens einzuüben, sich an ihnen leicht erfüllen läfst. Besser hätte durch Einschränkung der Hölzelbilder, sowie durch Ersatz einiger der anderen Stücke des Buches (wie Partridge Shooting, Robin Hood, The Cruise of the Punjank, The Castle of Giant Despair, English Christmas, Education of American Boys) durch Stücke gediegenen historischen Inhalts eine bessere Einführung in den Werde- und Entwicklungsgang des grofsen englischen Kolonialweltreiches geboten werden sollen. Gerade die Aufgabe der Realanstalten ist es, kein Mittel unbenutzt zu lassen, um auch bei ihren Schülern, den Sinn für das historisch Werdende, der auf dem Gymnasium eine so reiche Pflege findet, nach Möglichkeit zu fördern. Da die von dem Verfasser ausgewählten zusammenhängenden Stücke ihm nur ein beschränktes Anschauungsmaterial für die Grammatik lieferten, so hat er auch noch englische Einzelsätze ergänzend hinzutreten lassen, wie denn auch die deutschen Übungen mit auf die Grammatik zugeschnittenen Einzelsätzen beginnen. Die Grammatik, welche auf S. 90—200 klar und übersichtlich behandelt wird, bringt

die Formenlehre nicht noch einmal, so dafs also Wiederholungen der Formenlehre, die sich doch auf der Oberstufe nicht vermeiden lassen, aus der Unterstufe gemacht werden müssen. Die Wortbildungslehre ist gar nicht berührt.

Nicht so modern, jedenfalls nicht so reichhaltig und so tiefgehend als in Dubislav-Boeks für Mädchenschulen berechnetem Buche erscheint der Inhalt der Lesestücke in Gesenius-Regel, *Englische Sprachlehre*, Ausgabe B. Oberstufe für Mädchenschulen. Völlig neu bearbeitet von Professor Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an den Franckeschen Stiftungen. 2. Auflage. Halle (H. Gesenius) 1903. VIII und 263 Seiten. Preis 2,40 Mk. Die Darstellung der Grammatik (S. 90 - 200) ist klar und übersichtlich. Zur Einübung der Regeln dienen nur Übersetzungen aus dem Deutschen.

Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Von J. Pünjer, Rektor der III. Knaben-Mittelschule, und F. F. Godkinson, ehem. British Vice-Consul in Bremerhaven. Ausgabe B in 2 Teilen. I. Teil. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Besorgt von J. Pünjer. Hannover-Berlin (C. Meyer-Prior) 1902. 124 Seiten. Preis geb. 1,60 Mk. Für Realschul-Tertianer würde der Inhalt der Lesestücke dieses Lehrbuches zu einfach sein. Das Buch ist jedoch wohl für jüngere Schüler berechnet. Es geht in der Anordnung des Stoffes von der Ansicht aus, der Unterricht müsse sich durch die verschiedenen Anschauungskreise bewegen, die dem Kinde bekannt sind. Der Übungsstoff des zweiten Teiles, der angekündigt wird, soll zum grofsen Teil aus der englischen Geschichte entnommen werden und zugleich auch Geographie und Literatur Englands berücksichtigen. Zur Einübung der Lesestücke dienen nur zum Teil Übersetzungen aus dem Deutschen, vielfach auch andere, Sprech- und Schreibfertigkeit anstrebende, recht geschickt angelegte Übungen. Der grammatische Teil ist kurz und einfach gehalten, vielleicht zu kurz. Die Grammatik ist in deutscher Sprache abgefafst, doch bringt — was sehr zweckmäfsig ist — ein Anhang dieselben Regeln in englischer Fassung. Falls die den einzelnen Lesestücken nachgestellten kurzen Anweisungen über die jedesmal anzustellenden grammatischen Übungen im Unterricht beachtet werden, wird sich eine gute Kenntnis der Grammatik mit dem Buche erreichen lassen.

Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchen-Lyceen und andere höhere Mädchenschulen von Prof. Wilhelm Swoboda, Lehrer am Mädchenlyceum in Graz. Wien (Deuticke). Das Lehrbuch von Swoboda zerfällt in drei Teile: I. Teil: Elementarbuch VII und 170 Seiten, 1902, Preis geb. 2 K 50 h; — II. Teil: English Reader, V und 217 Seiten, 1903, Preis geb. 4 K 50 h; — III. Teil: Schulgrammatik der modernen englischen Sprache, 1903, XII und 214 Seiten, Preis geb. 3 K 40 h. Das gesamte Unterrichtswerk ist nach einem wohldurchdachten Plane und äufserst sorgsam Schritt für Schritt vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend gearbeitet. Auffällig sind allerdings Versehen wie: 'Von allen

Digitized by Google

bisher vorgekommenen Substantiven sind nur girl . . . . monitress . . . . männlich oder weiblich' (I, 11) oder plaid (I, 1) mit Aussprache *ɛ̈ⁱ* (statt *æ*). Auf die Aussprache ist sonst grofses Gewicht gelegt: einzelne der Lesestücke sind in phonetischer Umschrift wiedergegeben, wobei dann noch zwischen langsamem und schnellerem Lesen sorgfältigst unterschieden wird. Die Verarbeitung und Einübung der englischen Lesestücke geschieht vorwiegend durch sachgemäfse Übungen in der Fremdsprache: doch sind Übersetzungen aus dem Deutschen (die sich eng an die englischen Musterstücke anschliefsen) nicht ausgeschlossen. Der im Elementarbuch, sowie im Reader gebotene Sprachstoff vermittelt eine gute Einführung in den englischen Sprachschatz, sowie in die englische Landeskunde; auch die Literaturgeschichte bereitet er gut vor und gewährt auch, wenn auch nicht in ausreichender Weise, einen Einblick in den Werdegang des gewaltigen englischen Kolonial-Weltreiches. Der Abschnitt aus Kiplings Mowglis Brothers (II, 168—173) hätte vorteilhafter durch einen historischen Aufsatz gediegenen Inhalts ersetzt werden können. Die Grammatik (Teil III) ist übersichtlich und klar und recht ausführlich für eine Schulgrammatik. Eigenartig ist der Anhang (Seite 188—212), welcher in englischer Sprache Fragen und Antworten bringt über Hauptschwierigkeiten der englischen Grammatik (Questions on some of the most characteristic features of the English language. Answers). Das ganze Unterrichtswerk ist empfehlenswert.

Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyceen. Von Dr. Leon Kellner, Privatdozent an der Wiener Universität und k. k. Professor an der Staats-Oberrealschule im XVIII. Bezirke Wiens. Berlin (J. Springer) und Wien (Gerold & Co.) 1902. IV und 238 Seiten. Preis ungebunden 2 Mk. Wie üblich besteht auch dieses Lehrbuch aus drei Abschnitten, Texten (mit dazugehörigem Vokabular), Übungsbuch und Grammatik. Die englischen Texte oder Lesestücke liefern den für die Spracherlernung grundlegenden Vokabelschatz. Sicherlich liefert das hier Gebotene eine gute Grundlage für den Vokabelschatz des Alltagslebens wie für den der Lektüre (der belletristischen wie der historischen). Nicht ausreichend berücksichtigt ist das heutige Verkehrsleben, Eisenbahn, Radfahren, Automobile, elektrische und Untergrund-Bahnen. Auch Telegraph, Telephon, Post, Briefstil, Lawn-Tennis, Cricket, Beefsteak und Gingerbeer fehlen. Dafs die Königin Victoria erst in der letzten Lektion Erwähnung findet, und auch nicht in einer umfangreicheren Weise als ihre Vorgänger, von denen manche doch ganz hätten übergangen werden können, ist nicht zu billigen. Davon aber, dafs England eine den Erdball umspannende Weltmacht ist mit Kolonien und Dampferlinien, erfahren die Schülerinnen aus diesem Buche nichts. Wenn es auch richtig ist, dafs für Knaben im Alter von 15—20 Jahren die Behandlung der englischen Geschichte mehr pragmatisch sein kann, während sich für die Mädchen von 14—16 Jahren mehr biographische Bilder empfehlen, so hätten sich leicht hinreichend biographische Bilder finden lassen, welche geeignet gewesen wären, klar, deut-

lich und anziehend das Weltreich der Königin Victoria und Eduards VII. und auch etwas von seiner allmählichen Entwicklung dem Verständnis der Mädchen vorzuführen. Die Darstellung der Grammatik, welche in Lautlehre (124—141), Formenlehre, Syntax und Wortbildung (welche letztere nicht zur Formenlehre gerechnet ist) zerfällt, ist ausgezeichnet. Die Übungsstücke beginnen von Lektion 9 an; es sind Übersetzungen aus dem Deutschen, eng angeschlossen an die englischen Musterstücke. Anweisungen zu Übungen in der fremden Sprache sind nicht gegeben, abgesehen davon, dafs einzelnen der 'Texte' Questions in englischer Sprache angefügt sind. Das Buch ist berechnet für die österreichischen Mädchenlyceen, die in drei Jahren 3 + 4 + 4 Stunden Englisch haben.

Lehrbuch der englischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Von Dr. O. Boerner, Oberlehrer am Gymnasium zum heiligen Kreuz, Dresden, und Dr. O. Thiergen, Professor am Königlichen Kadettenkorps zu Dresden. Gekürzte Ausgabe C bearbeitet von Professor Dr. O. Schoepke, Direktor der I. städtischen Realschule zu Dresden. VII und 101 Seiten, mit 2 Vollbildern: Herbst und Winter, sowie einer Münztafel. Hierzu in Tasche: Wörterverzeichnisse. 2. Auflage. Leipzig (Teubner) 1903. Preis 2,00 Mk. Eine Neuerung enthält die vorliegende 2. Auflage insofern, als dem den Übungsaufgaben in jeder Lektion vorausgeschickten grammatischen Stoffe Erklärungen in knappster Form beigegeben worden sind, damit auf der Anfangsstufe die Benutzung einer besonderen Grammatik nicht unbedingt notwendig sei. Wenn Sprachunterricht zugleich auch Sachunterricht sein soll, so läfst sich nicht behaupten, dafs dieses Lehrbuch der englischen Sprache inhaltlich viel bietet. Der Inhalt der englischen Lesestücke ist dürftig; von der gewaltigen Macht Englands, von England dem Weltreiche mit seinem Handel, seinen den Erdball umkreisenden Verkehrslinien erfährt der Schüler nichts.

Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache von E. H. Barnstoff. 3., verbesserte Auflage. Flensburg (A. Westphalen) 1899. VII und 295 Seiten. Preis ungeb. 1,80 Mk. Ein Buch für Mittelschulen, an denen es sich, wie das Erscheinen der 3. Auflage vermuten läfst, bewährt hat. Es ist in 56 Lektionen eingeteilt; eine jede Lektion beginnt im allgemeinen mit einem englischen Lesestück, an das sich verschiedene Übungen (und zwar nicht nur Übersetzungen aus dem Deutschen), sowie methodisch geordnete kleinere grammatische Pensen anschliefsen. Der Stoff ist naturgemäfs einfach; von der Geschichte und Geographie Englands wird nichts geboten. Ausdrücke der modernen Verkehrssprache (Eisenbahn, Dampfer, elektrische Trambahnen, Post, Telegraph) fehlen oder gelangen, da nur einige von ihnen im Appendix (267, 268) erwähnt werden, im Buche selbst nicht zur Verarbeitung und Einübung.

Elementarbuch der englischen Sprache für deutsche Schulen von J. Bube. 2., verbesserte Auflage. Stuttgart (A. Bonz & Co.) 1902. X und

Digitized by Google

238 Seiten. Preis 2 Mk. In behutsam fortschreitender Methode gearbeitet legt dieses Elementarbuch grofses Gewicht auf Aussprache und Grammatik. Was den Inhalt der Lesestücke angeht, so genügt er sicherlich nicht für den norddeutschen Realschul-Untertertianer: er ist zu kindlich, zu dürftig. Mit Raupen (S. 32), Schwalben (S. 34), Mäusen (S. 23), Vögeln (S. 17) und dem Kuckuck (S. 32) gibt er sich zwar gelegentlich auch noch ab, lieber aber denkt er in der englischen Stunde schon an eine günstige und billige Gelegenheit zu einer Ferienreise nach England, dazu fehlen ihm aber bei einer Beschäftigung mit Bubes Elementarbuch sämtliche Reisevokabeln; über das Verkehrsleben, über Eisenbahnen, Telegraphen, Dampfschiffe, Telephon bringt Bube nichts. Zwar erfährt der Schüler etwas aus der Geschichte Englands, aber er kennt England schon anders als er es aus Bube kennen lernt; er kennt es als Welt- und Seemacht mit mächtigen Dampfschiffen und mit energischen Männern, die ihr Vaterland zu dem gemacht, was es heute ist. Davon steht nichts in diesem englischen Lehrbuche. Sich ein Billet lösen, sich um die Ecke fragen, sich eine Droschke nehmen, mit der Elektrischen fahren — alles das lernt er aus Bube nicht. Und dabei hat er nur 3 Jahre Zeit bis zum Einjährigen-Examen.

Plate-Kares *Englisches Unterrichtswerk. Lehrgang der englischen Sprache.* II. Teil: Oberstufe zu den Lehrgängen von Plate-Kares und Plate. Neu bearbeitet von Prof. Dr. G. Tanger, Oberlehrer an der 7. Realschule zu Berlin. Mit einem Plane von London und Umgebung. Im Anhang [der aber vorgeheftet und auch lostrennbar ist]: Kurze systematische Formenlehre der englischen Sprache. Dresden (L. Ehlermann) 1902. Preis 2,20 und 0,80 Mk. — Leicht und breit, ein Buch nach dem sich bequem unterrichten läfst. Das Buch zeigt den Mifsstand, das es gleichzeitig zwei Lehrbüchern (dem von Plate und dem von Plate-Kares) als Fortsetzung dienen soll, gleichzeitig aber auch so eingerichtet ist, dafs es (wie der Verfasser auf S. V der Vorrede angibt) auch vor der vollständigen Durcharbeitung des in Plate und in Plate-Kares Gebotenen in Benutzung genommen werden kann. Teil I und Teil II bieten des Guten zu viel und, wenn Teil II auch nur in der überwiegend gröfseren Zahl seiner Stücke durchgearbeitet werden soll, dürfte die Schriftstellerlektüre erst recht spät beginnen können. Ein zu früher Beginn beeinträchtigt meist die systematisch aufgebaute Grundlage eines soliden Vokabelschatzes; zu spät hinausgeschobener Anfang hat aber auch seine Bedenken. Statt der Abschnitte aus der unseren Schülern und Schülerinnen so fern liegenden und ziemlich gleichgültigen älteren Geschichte enthält das Buch eine Reihe geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Stücke über das Zeitalter der Königin Viktoria. Dafs die Kenntnis des heutigen Englands mit seinem weltumfassenden Handel und seiner weltumspannenden Politik den Schülern vermittelt wird, ist gewifs mit Freuden zu begrüfsen; anderseits ist doch daran festzuhalten, dafs eine historische Auffassung und ein Überblick über den Werdegang der Geschichte anerzogen werden

mufs solchen Schülergenerationen, die dereinst bestimmt sind, zur grofsen Masse der modern Gebildeten zu zählen. Die der 'Oberstufe' beigegebene Satzlehre (181—245) verrät den tüchtigen Kenner der englischen Sprache.

Schulgrammatik der englischen Sprache von Dr. K. Deutschbein, Professor am Gymnasium zu Zwickau, und Dr. G. Willenberg, Professor an der Realschule zu Lübben in der Niederlausitz. Cöthen (O. Schulze) 1903. VIII und 128 Seiten. Preis geb. 1,50 Mk. Eigentlich kein neues Buch, sondern nur eine Auftrennung des alten Leitfadens für den englischen Unterricht, veranlafst durch die neuen preufsischen Lehrpläne von 1901. Die Verschiebung einiger Abschnitte war notwendig, sonst hätte der alte Leitfaden dem Lehrplan für das Realgymnasium nicht mehr ebenso wie dem der Oberrealschule gerecht werden können. Die Grammatik ist demnach von dem Lese- und Übungsbuch getrennt worden, welches nunmehr als I. Teil des Leitfadens unter dem Titel 'Lese- und Übungsbuch' (Preis geb. 2,10 Mk.) fortbesteht, vermehrt um eine nach grammatischen Erscheinungen geordnete Sammlung von Sprichwörtern und Zitaten, sowie um eine neue Gruppe von Übungsstücken.

Kurzgefafste englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler, insbesondere für die Oberklassen der Gymnasien von Prof. Dr. Karl Deutschbein. Erster Teil: Grammatik. 6., verbesserte Auflage. Cöthen (O. Schulze) 1902. Preis geb. 1,10 Mk. Die 'Verbesserungen' der 6. Auflage sind ganz unwesentlicher Art. Nach des Verfassers eigener Angabe besteht die Hauptveränderung in dieser Auflage in der Verlegung von § 24 über — und von der 'Übersicht' über § 31—33 unter den 'Strich', sowie in der Verkürzung von § 25. Dieses Buch führt von jetzt ab die Bezeichnung: Ausgabe A. Gleichzeitig ist erschienen eine Ausgabe B der Kurzgefafsten englischen Grammatik und Übungsbuch für Gymnasien — nach der induktiven Methode. VII und 214 Seiten, mit einer Karte von Grofsbritannien, einem Plane und 16 Bildern von London und Umgegend. Preis ungeb. 2,10 Mk. Während sich Ausgabe A eng anschliefst an des Verfassers Irving-Macaulay-Lesebuch, ist Ausgabe B ein unabhängiges Lehrmittel, das mehr als A die Realien berücksichtigt, und Grammatik, Sprichwörter, Gedichte gekürzt hat.

Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache von Dr. E. Köcher, Oberlehrer in Magdeburg, und H. Runge, Oberlehrer in Eisenberg, S.-A. XII und 176 Seiten, mit 12 Vollbildern, einem Plan von London, einer Karte von England, sowie einer Münztafel. Leipzig (B. G. Teubner) 1902. Das Buch ist für Gymnasien bestimmt und scheint dafür gut geeignet. Allerdings bietet es fast nur eine Einführung in die Literatursprache, die Umgangssprache des Alltagslebens ist kaum berücksichtigt. Als Hauptzweck haben sich die Verfasser die Aufgabe gestellt, die Schüler der oberen Klassen bekannt zu machen mit der Entwicklung des britischen Weltreiches. Diese Aufgabe wird sich durch den gebotenen Stoff leicht erreichen lassen.

Lehrbuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. Eine neue und praktische Methode in anregender Gesprächs- und Briefform unter beständiger Erläuterung der Sprachlehre. Von Edward Collins, B. A., Professor der englischen Sprache und Literatur am k. k. Offizierstöchter-Erziehungs-Institut in Wien. 5., umgearbeitete Auflage. Stuttgart (A. Bonz & Co.) 1903. XIV und 350 Seiten. Preis 2,50 Mk. Ein Lehrgang nach alter Übersetzungsmethode, sorgsam gearbeitet und jede Lektion sich wohl einfügend dem Ganzen. Auf Einübung der Grammatik ist grofses Gewicht gelegt. Die Sprache des Alltagslebens ist reichlich veranschaulicht, weniger berücksichtigt ist die des Verkehrslebens. Realien fehlen ganz, von der Geschichte und Geographie Englands findet sich nichts. Aussprachebezeichnung nach Walker. Die Vokabeln stehen nach alter Art vor den Lesestücken.

Elementarbuch der englischen Sprache nach der analytischen Methode bearbeitet von L. Sevin, Direktor der höheren Mädchenschule in Baden-Baden. Erster Teil: Lautlehre, der einfache Satz nebst der unregelmäfsigen Formenlehre. 2., völlig umgearbeitete Auflage. Karlsruhe (J. Bielefeld) 1902. IV und 166 Seiten. Dieser erste Teil des dem Berichterstatter sonst nicht bekannten Elementarbuches enthält inhaltlich recht einfache Sätze. Im grammatischen Teile fällt auf S. 101 c: He wished to reward him by giving him sixpence. Die Regel dazu lautet: „Nach allen Präpositionen (aufser to) steht im Englischen statt des Infinitivs das Participium Präsens" [sic!]. Kann eine Regel wohl falscher sein? Hier handelt es sich gar nicht um das Participium des Präsens, sondern um das Gerundium, und dann steht gerade nach to das Gerundium nicht selten.

Leitfaden für den englischen Anfangs-Unterricht von Ferdinand Bergmann, Oberlehrer an der Realschule zu Geestemünde. 2., umgearbeitete und verbesserte Auflage. Bremerhaven (L. v. Vangerow) 1903. gr. 8° IV und 200 Seiten. Preis geb. 1,50 Mk. Der vorliegende Leitfaden nimmt insofern eine Sonderstellung ein unter den Lehrbüchern der englischen Sprache, als er bestimmt ist für solche deutsche Schulen, welche den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Englischen beginnen. Ihre Zahl ist gering. Das Buch zerfällt in vier Abschnitte: 1. S. 1—14: Das Wichtigste aus der Lautlehre, 2. S. 15—60: Das Wichtigste aus der Formenlehre und Syntax, 3. S. 61—92: Übungsstoff für das erste Schuljahr, 4. S. 93—136: Übungsstoff für das zweite Schuljahr. Hieran schliefsen sich von S. 137—200 noch 'Vokabeln zu dem Übungsstoff' an. Der 'Übungsstoff' enthält nur englische Lesestücke (in Prosa und Poesie) und gibt keinerlei Anleitung zur Verarbeitung des Lehrstoffs oder zur methodischen Einfügung und Einprägung des grammatischen Pensums. Allerdings stellt der Verfasser im Vorwort die Herausgabe eines besonderen kleinen Heftchens in Aussicht, welches deutsche Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische, die sich eng anpassen sollen an den Text der englischen Stücke, enthalten soll. Es fragt sich, ob nicht auch und zwar

vorwiegend Übungen in englischer Sprache im Anschlufs an die englischen Musterstücke vorgenommen werden könnten. Kühn-Diehls Französisches Elementarbuch für Mädchen- und Reformschulen könnte dabei vielfach als Muster dienen. Der in dem englischen 'Übungsstoff' gebotene Inhalt mufste für Sextaner und Quintaner naturgemäfs recht einfach sein. Was aber hier geboten wird, ist dürftig und erinnert zu sehr an die englischen Spellingbooks. Zum Mindesten hätte einiges über das Klassenzimmer und über die nächsten Anschauungskreise der Knaben mit herangezogen werden können, und auch der Quintaner könnte — allerdings in ganz einfacher Form — über die Geschichte Englands, seine heutige Gröfse und Ausdehnung und über seine Geographie — etwas mehr erfahren. Auch die Zahlwörter hätten auf dieser Stufe schon verwandt werden können zu einfachen Rechenoperationen in der fremden Sprache und zur Erlernung der Zeitbestimmung nach der Uhr.

The First Story-Book. A Preparation for Speaking and Writing the English language. Being a Collection of easy Tales, Anecdotes and Poems. By C. H. Abbehusen. Nineteenth Edition, revised, corrected, and enlarged by Prof. E. H. Sutton. Berlin (L. Simion Nf.) 1904. VII und 136 Seiten. Preis 1,00 Mk. Eine Sammlung von 91 zumeist ganz kurzen Anekdoten, Geschichtchen, Schnurren in englischer Prosa, welcher sich auch noch 17 Gedichtchen anschliefsen. Die deutschen Vokabeln stehen unmittelbar hinter jedem Stück. Zu Hörübungen verwendbar im Privatunterricht, wobei dann die Geschichtchen natürlich nicht vorzulesen, sondern vorzuerzählen wären.

The Natural Method. For teaching foreign languages according to the theories of G. Heness by Arthur Zapp. English. Second Book. Berlin (C. Duncker) 1902. Preis geb. 2,75 Mk. Ein Seitenstück zu der im vorjährigen Jahresbericht (VIII, 25) besprochenen Méthode naturelle. Brauchbar.

2. Grammatiken.

An Abstract of English Grammar with Examination-Questions. Partly compiled from Adams, Angus, Allen and Cornwell, Latham, Morris, Murray, Smart, Webster, John Earle, and others. By Dr. R. Sonnenburg. Fifth Edition revised. IV und 112 Seiten. Berlin (Springer) 1903. Preis 1,20 Mk. Das Erscheinen der 5. Auflage zeigt die Brauchbarkeit des bewährten Buches. Sie ist um so willkommener jetzt, wo die Neigung zunimmt, die englische Grammatik mit den Schülern zunächst bei der Erklärung zwar in deutscher, bei der Wiederholung und Einprägung aber mehr und mehr in englischer Sprache durchzunehmen. Auch Studenten kann der Abstract empfohlen werden als ein gutes, wenn auch nicht völlig ausreichendes Repetitorium der englischen Elementargrammatik.

English Syntax. Translated from the „Grammatik der Englischen Sprache“ by Dr. F. W. Gesenius. Third Edition. Reprint completely

Digitized by Google

unchanged. 8th—10th Thousand. Halle (H. Gesenius) 1903. VI und 184 Seiten. Preis geb. 2,40 Mk. Neudruck der in 1. Auflage 1879 vom alten Gesenius selbst, dann 1889 in 2. Auflage von Dr. C. E. Aue besorgten Übersetzung der Grammatik der englischen Sprache.

Kurzer Abrifs der englischen Formenlehre in Verbindung mit der Syntax in tabellarischer Form. (Repetitorium für das Einjährig-Freiwilligen-Examen). Von Ulrich Buurmann, Institutsvorsteher in Bremen. Leipzig (Rengersche Buchh.) 1900. II und 42 Seiten. Preis 1,50 Mk. Eine wohlgelungene und übersichtlich geordnete Zusammenstellung des Allerwichtigsten aus der Englischen Grammatik.

Eiserner Bestand. Das Notwendigste aus der englischen Syntax in Beispielen zur Repetition an höheren Schulen und militärischen Vorbereitungs-Anstalten von Professor Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S., Mitglied der Prüfungskommission für Einjährig-Freiwillige zu Merseburg. 2., verbesserte Auflage. Leipzig (A. Langkammer) 1902. 37 Seiten. Preis 70 Pf. Knapp, gedrängt, klar und übersichtlich ist das Gegebene sicherlich, fraglich erscheint jedoch, ob dieser eiserne Bestand nicht gar zu winzig ist. Mir scheint er für die angegebenen Zwecke nicht ausreichend zu sein.

Moderne englische Elementargrammatik (Laut- und Formen-Lehre) von Dr. A. Schröer, ord. Prof. der englischen Philologie an der Universität Freiburg i. B. Stuttgart (P. Neff) 1902. 20 Seiten. Ein Sonderabzug aus Schröers trefflicher Neubearbeitung des Griebschen Wörterbuches. Der Name moderne Elementargrammatik ist etwas volltönend für das hier Gebotene, das für den Fachmann interessant und wertvoll, für Unterrichtszwecke in Schulen nicht direkt verwendbar ist.

3. Übungsbücher.

Stoffe zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische zur Wiederholung der Syntax. Von Dr. G. Dubislav und P. Boek. Berlin (Weidmann) 1903. VI und 119 Seiten. Preis geb. 1,50 Mk. Diese Übungsstoffe zum Übersetzen aus dem Deutschen bilden den Anhang zu dem von denselben Verfassern bearbeiteten 'Methodischen Lehrgang' der englischen Sprache. Es sind 43 Stücke zusammenhängenden Inhalts, von denen 23 die gleichzeitige Verarbeitung bestimmter Kapitel der Grammatik bezwecken. Die Stücke sind alle geeignet für den Zweck, den sie erfüllen sollen. In seiner Gesamtheit kann dem Buche jedoch der Vorwurf nicht erspart werden, dafs es zu wenig modern ist. Das moderne englische Verkehrsleben, das auf allen Gebieten des Erdenrundes handeltreibende England wird kaum berührt. Der friedliche aber ernste Wettbewerb mit dem kommerziellen und industriellen England hat für Deutschland eine hohe ökonomische Bedeutung: er ist für uns geradezu Lebensfrage. Zur Kenntnis auch dieser Seite Englands beizutragen, ist Aufgabe des modernen englischen Unterrichts auf unseren Schulen, auch an Mädchenschulen. — Von demselben Standpunkt aus ist als veraltet zu

bezeichnen das zuerst 1891 erschienene, jetzt in 8. Auflage (1903) vorliegende *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten.*

Zusammenhängende Stücke zur Einübung englischer Sprachregeln. Für höhere Lehranstalten zusammengestellt von Professor W. Reuter. Stuttgart (Muth) 1903. 101 Seiten. Preis 1 Mk. Es sind 65 meist kurze Stücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische; die Hälfte dieser Stücke hat England und die Engländer zum Gegenstand, sie spielen aber meist vor dem 19. Jahrhundert; in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts reicht keines mehr. Die ersten fünf führen die Überschrift: 1. Der Fuchs und die Krähe, 2. Der Löwe und die Maus, 3. Die zwei Ziegen, 4. Das Rebhuhn und die Hühner, 5. Der Hecht und die Schildkröte; — die letzten fünf sind: 61. W. Pitts Rede gegen den amerikanischen Krieg, — 62. Goethe, — 63. Heinrich VII. und sein Kanzler, — 64. Lord Byron, — 65. Shakespeare. Keines dient der Einübung besonders angegebener grammatischer Regeln. — Der Schlüssel dazu unter dem Titel: *Übersetzung der zusammenhängenden Stücke zur Einübung englischer Sprachregeln* von Professor W. Reuter (1903) wird nur an Lehrer auf direkte Bestellung bei der Muthschen Verlagsbuchhandlung in Stuttgart zum Preise von 2 Mk. abgegeben.

Karl Manger, *Hilfsbüchlein für den englischen Unterricht.* Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische samt Wörterverzeichnis, Synonymical Remarks, A Concise English Repetitional Grammar. Nürnberg (C. Koch) 1902. Preis 1,80 Mk. Ein richtiges Examensbüchlein. Auf den ersten 63 Seiten stehen die an den bayerischen Realschulen in den Jahren 1880—1901 gegebenen Absolutorialaufgaben nebst einigen anderen: 51 verschiedene Stücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische, wie z. B. 1. Godwin, 2. Sir Walter Raleigh, 3. Die britischen Inseln, 4. Joseph Lamotte, 5. Heinrich der Löwe verliert seine Herzogtümer, 6. Der hundertjährige Krieg, 7. Friedrich II. und der Müller (von Sanssouci), usw. S. 64—70 findet sich eine List of Irregular Verbs mit phraseologischen Bemerkungen (z. B. cast, cast, cast werfen, gießen: cast iron Gußeisen, to c. anchor Anker werfen; come, come, come kommen; come in! herein! centuries to c. kommende (künftige) Jahrhunderte; c. to die sterben, c. to see besuchen). S. 74—91 bringen 108 Nummern Synonymical Remarks, wie z. B. 'achten: esteem (hochhalten, schätzen), he is -ed by all that know him — respect (Ehrfurcht haben, nicht angreifen), we must -the property of others. Ebenso die s. esteem und respect'. Auf S. 92—149 wird in 190 englischen Questions and Answers die ganze englische Grammatik abgehandelt (darunter ist recht mechanisch die Erklärung der Konstruktion des Akkusativs mit dem Infinitiv: '46. What do you understand by the Accusative with the Infinitive? It is a construction of an objective sentence, where the conjunction is dropped, the subject put in the accusative and the verb in the infinitive with to or without it'). Auf S. 150—201 folgt

Digitized by Google

dann ein deutsch-englisches Wörterverzeichnis zu den Übungsstücken am Anfang des Buches.

4. Lesebücher.

Baumgartners *Reading Book.* Choix de lectures anglaises par Andreas Baumgartner. Professeur d'anglais à l'ecole cantonale de Zürich. Zürich (Orell Füfsli) 1902. VII und 176 Seiten. Preis 2,20 Mk. Baumgartner ist der bekannte Verfasser eines ausgezeichneten Lehrbuches des Englischen, des 'International English Teacher' (geb. 2 frcs. 40 ctm.). Das vorliegende Reading Book, für die Mittelstufe bestimmt, verfolgt den Zweck, einen praktischen Vokabelschatz zu vermitteln und durch Fragen und Antworten und andere passende Umformungen, die hinter jedem Lesestücke angegeben sind, die Sprechfertigkeit des Lernenden zu fordern. Es zerfällt in drei Teile: I. Narrative Section (Anecdotes, Stores, and Descriptions (3—74); II. Geographical Section (darunter nicht blofs a geographical sketch of the British empire), sondern auch Abschnitte über Industrial Pursuits, Government, Colonies); III. Literary Section (Poets and Poetry of the 19th Century), nebst 23 Gedichten. S. 176 enthält eine Aussprache der Eigennamen. Eine Kenntnis von Land, Leuten, Einrichtungen und Literatur Englands wird in elementarer Weise gut vorbereitet.

Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache von Dr. Konrad Meier und Dr. Bruno Afsmann, Oberlehrern an der Drei-König-Schule zu Dresden. Ausgabe für Anstalten mit dreijährigem Kursus. Teil II: Englisches Lesebuch. Leipzig (Seele & Co.) 1902. Preis 3,50 Mk. Die Lesestücke des ersten Teils (Narrative and Descriptive 7—110) gliedern sich in folgende Abschnitte: 1. Anecdotes and Fables, 2. Nature and Seasons, 3. Every-Day Life, 4. England and the English, 5. Tales. Der zweite Teil (Historical and Litterary 113—225) enthält historische, kulturhistorische und literaturgeschichtliche Lesestücke, welche Bilder bringen aus der Zeit von der Königin Victoria bis zurück zu den Angelsachsen. Die Zeit der Königin Victoria hätte dabei noch etwas ausführlicher behandelt werden können. In der am Schlufs beigegebenen Chronological Table of English History and Literature (225—229) ist nicht berücksichtigt, dafs nach englischer Auffassung der jetzige König Eduard VII. als Begründer einer neuen Dynastie erscheint: des House of Saxe-Coburg-Gotha.

C. Massey, *In the Struggle of Life.* Ein Lesebuch zur Einführung in die Lebensverhältnisse und in die Umgangssprache des englischen Volkes. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. Albert Harnisch, Direktor der Realschule zu Kassel. Mit einem Anhang: Englisches Leben, Bemerkungen über Land und Leute und einem Plan von London. 5. Auflage. Leipzig (Paul Spindler) 1902. — Das Erscheinen dieses Buches in 5. Auflage ist ein Zeichen dafür, dafs viele Anstalten mit ihrem englischen Unterricht ausschliefslich praktische Ziele verfolgen und

dabei dem Grundsatze, dafs jeder Sprachunterricht zugleich Sachunterricht sein müsse, so weit huldigen, dafs sie den Realien zu liebe die Behandlung historischer Stoffe zurücktreten lassen. Die Besserungen und Berichtigungen, welche die 5. Auflage bringt, sind veranlafst durch die Veränderungen, die in London seit dem ersten Erscheinen des Buches eingetreten sind. Etwas ausführlicher sind behandelt das englische Schulwesen, die Frauenbewegung, das Parlament und die Flotte. Als praktische Beigabe erweist sich der Reklamebogen der Clothing, Tailoring, and Outfitting Stores von Chas Baker & Co, welcher auf der einen Seite Abbildungen und Preise der neuesten Knaben- und Herrenanzüge, auf der anderen einen Pictorial Plan of London enthält. — Das dazu gehörige 'Wörterbuch' gibt die Worterklärung in deutscher Sprache.

Chambers's English History. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Professor Dr. G. Dubislav, Oberlehrer an der 1. städtischen Realschule, und Professor Paul Boek, Oberlehrer am Königstädtischen Realgymnasium zu Berlin. 8. Auflage. Berlin (Weidmann) 1903. 127 Seiten. Preis 1,50 Mk. Das Erscheinen der 8. Auflage bezeugt die Beliebtheit, deren sich das Buch erfreut, obwohl die Geschichte der Königin Victoria darin nur auf drei Seiten und andere der deutschen Jugend völlig fremdliegende Abschnitte der englischen Geschichte mit grofser Ausführlichkeit behandelt sind. Zu dem vorliegenden Buche ist von denselben Verfassern ein Heftchen 'Vorbereitungen und Wörterverzeichnis' (51 Seiten. Preis 50 Pf.) erschienen.

5. Gedichtsammlungen.

Englische Gedichte. Stufenmäfsig geordnet und erläutert von Lic. Dr. Fr. Kirchner, Oberlehrer am Kgl. Realgymnasium in Berlin. Zweite vermehrte und veränderte Auflage bearbeitet von Elisabeth Taubenspeck. Leipzig-Berlin (Teubner) 1902. VI und 109 Seiten. Preis 1,80 Mk. Die Sammlung enthält nur solche Gedichte, die zum Auswendiglernen nicht zu lang sind. In der 2. Auflage sind einige der minderwertigen Gedichte durch andere ersetzt und die Zahl der aufgenommenen Gedichte ist von 60 auf 70 erhöht. Während die erste Auflage vornehmlich für Knabenschulen bestimmt war, ist durch die vorgenommene Erweiterung und Umordnung der Stoff des Buches weiteren Bedürfnissen angepafst, so dafs es in seiner neuen Gestalt für die Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten überhaupt, d. h. doch auch wohl der Mädchenschulen bestimmt ist. Das Buch enthält auf Seite 30 eine Übersetzung von Freiligraths Trompeter von Gravelotte, übertragen von Kate Freiligrath-Kroeber, der verwitweten Tochter des Dichters. Die erste Strophe lautet:

Death and Destruction they belched forth in vain,
We grimly defied their thunder;
Two columns of foot and batteries twain,
We rode and cleft them asunder.

Französische und englische Lieder, sowie Übersetzungen deutscher Lieder nach bekannten deutschen Melodien zu singen. Für die Schule und alle Freunde der fremden Sprachen gesammelt und mit Singnoten und Wörterbuch herausgegeben von Dr. Ludwig Hasberg, Oberlehrer in Barmen. Teil II: Englische Lieder. Leipzig (Renger) 1902. Preis 1,00 Mk. Ein Seitenstück zu des Verfassers Französischen Liedern und, abgesehen von einigen guten Nummern, in der Mehrzahl der gebotenen Lieder ebenso verfehlt wie die französische Sammlung.

6. Ausgabe von Schriftstellern.

Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. *The Alhambra* by Washington Irving. Mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen in Auswahl herausgegeben von Professor Dr. C. Th. Lion. 2., gänzlich umgearbeitete Auflage. Text 1—146; in besonderem Anhange die Anmerkungen (24 Seiten). Die 2. Auflage unterscheidet sich wesentlich von der ersten dadurch, dafs sie nur eine Auswahl bietet, nur diejenigen Abschnitte, die geeignet sind, eine richtige Vorstellung von dem ganzen Werke zu geben, und zwar besonders die, welche die Schilderung der Baulichkeiten und der Umgebung der Alhambra enthalten, sodann die schönsten Legenden, welche Irving damit in Verbindung setzt. Der Text ist mit grofser Sorgfalt nach der Author's Revised Edition vom Jahre 1851 hergestellt.

Dickmanns französische und englische Schulbibliothek (Renger, Leipzig). Band 129. Englisch. *Geography of the British Empire.* Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. Ewald Goerlich, Oberlehrer am Realgymnasium zu Dortmund. 1901. Preis 1,60 Mk. Diese aus verschiedenen englischen Geographiebüchern geschickt zusammengestellte Geographie des Britischen Reiches wird manchem Lehrer des Englischen willkommen sein, fraglich erscheint allerdings die Verwendung des Buches an unseren höheren Lehranstalten. Dafs gelegentlich einzelne Abschnitte passende Lektüre bilden würden, ist zweifellos; aber als Semesterlektüre ist das Buch doch wohl nicht geeignet. Die Anmerkungen (S. 84- 101) sind englisch geschrieben. Im Verzeichnis zu den Anmerkungen (S. 101—102) wäre eine Aussprachebezeichnung der Eigennamen nötig gewesen.

Reihe B, 29. *Coriolanus*, A Tragedy by Shakespeare. With Introduction and explanatory notes for use in schools by Emil Penner. 1902. Preis 1,40 Mk. Von den übrigen in dieser Sammlung erschienenen Ausgaben Shakespearescher Stücke unterscheidet sich die hier vorliegende Ausgabe des Coriolan dadurch, dafs Anmerkungen und Einleitung in englischer Sprache geschrieben sind. Der 'Literary and Biographical Introduction' (VI—X) folgt ein Abschnitt über 'The Works of Shakespeare' (VIII und IX) und ein anderer über 'The Tragedy of Coriolanus' (IX bis XVIII). Die Metrical Remarks (XVIII— XXI) behandeln 1. The Blank

Verse, — 2. Other Verses and Prose, — 3. Counting of Syllables, — 4. Accent, — 5. Rhyme. Den 'Notes' (108—128) vorangestellt sind Aussprachehilfen für die Dramatis Personae.

Band 137. *James the Second's Descent on Ireland and the Siege of Londonderry in 1689* von Th. B. Macaulay. Für den Schulgebrauch erklärt von Otto Hallbauer. 1902. Der hier gebotene Abschnitt aus Macaulays 'History of England' „führt uns hinein in die bedeutsame Glorious Revolution, die den starrköpfig fanatischen Stuart Jakob II. in die Verbannung trieb und den klugen, beharrlichen Oranier Wilhelm auf den Thron setzte; er schildert die unglückseligen Zustände in dem durch Rassen- und Religionshafs aufgewühlten Irland, sowie den verzweifelten Versuch des flüchtigen Königs, hier seine Herrschaft von neuem zu begründen, und schliefst mit der fast dramatischen Darstellung der heldenmütigen Verteidigung der letzten Veste des englischen Protestantismus in Irland". Der einfache, durchsichtige Stil des Verfassers macht nur wenig sprachliche Hilfen notwendig, die Anmerkungen (S. 89—124) sind daher vorwiegend sachlicher Art.

138. *Bracebridge Hall or The Humorists* von Washington Irving. Auswahl. Für den Schulgebrauch erklärt von G. Wolpert. 1902. Preis 1,20 Mk. 'Ein reizendes Idyll englischen Landlebens, das sich wie das Sketch-Book durch seltene Anmut des Stils, durch Feinheit der Sprache, Tiefe der Empfindung und Fülle des Humors auszeichnet', ist Irvings Bracebridge Hall (1822). Die Auswahl, die der Herausgeber hier bietet, ist so getroffen, dafs Skizze und Erzählung gleiche Berücksichtigung finden.

Dickmanns französische und englische Schulbibliothek, Reihe C, Band 36, Stufe III. Miss Edgeworth, *Lazy Laurence* und *The False Key*. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Fr. Lotsch, Elberfeld. 1902. Zwei liebliche Erzählungen der trefflichen Miss Edgeworth (1767—1849). Den kurz gehaltenen Anmerkungen (S. 87—96) schliefst sich das sorgsam gearbeitete Wörterverzeichnis [mit Aussprachebezeichnung] an (S. 98—134). Die Einleitung (1—8) enthält in Kürze das Wesentlichste über Maria Edgeworth und ihre Werke.

Bahlsen-Hengesbach, Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. *On Liberty* by J. Stuart Mill. Für den Schulgebrauch bearbeitet und erklärt von Dr. K. Wehrmann, Direktor der Realschule in Kreuznach. Mit einem Begleitwort von Dr. Fr. Paulsen, Professor an der Universität zu Berlin. Mit dem Bildnis von J. Stuart Mill. Berlin (Weidmann) 1897. Preis 1,20 Mk. In dieser Abhandlung über die Freiheit behandelt der Autor nicht die sogenannte philosophische Freiheit, sondern die bürgerliche Freiheit, d. h. die Rechte und Pflichten des einzelnen Individuums gegen die Gesellschaft und dieser wiederum gegen das Individuum. 'On Liberty' ist gleichsam eine klassische Einleitung in das, was wir soziale Frage nennen. Der Herausgeber hat sich durch Zurechtmachung der Millschen Schrift On

Liberty für unsere Schulen ein grofses Verdienst erworben um den neusprachlichen Unterricht auf der obersten Stufe der Realgymnasien und Oberrealschulen. Wenn man auch hier und da anderer Meinung sein könnte über die Art, wie er die Millsche Schrift kürzt, so bietet doch sicherlich schon seine Bearbeitung eine treffliche Einleitung in das Studium Mills und zugleich auch eine gute Gelegenheit zur Schärfung des Verstandes und zur Erweiterung des Gedankenkreises.

40. Bändchen. *In the Far East.* Tales and Adventures by R. Kipling, G. Boothby, and F. A. Steel. Herausgegeben von Dr. Karl Feyerabend, Professor am Francisceum in Zerbst. 1902. Preis geb. 1.40 Mk. Wörterbuch dazu 40 Pf. Das Bändchen ermangelt des Vorworts und so läfst sich nicht sagen, für welchen Leserkreis der Herausgeber diese Auswahl orientalischer Erzählungen bestimmt hat. Für die Schule scheint mir keine geeignet. Die erste The Miracle of Purun Bhagat (S. 1 - 14) sicherlich nicht, denn ganz abgesehen davon, dafs sie Kipling zum Verfasser hat, der die überschätzende Hochachtung, mit der es in Deutschland eine Zeitlang Mode war, seine Schriften zu preisen, mit gemeinem und rohem Hasse alles dessen, was Deutsch ist, vergolten hat, — gehört auch Buddha, der Reine, der Heilige, nicht in die Schule und auch das Sehnen nach der Befreiung von Karma und nach dem Aufgehen in Nirwana nicht. In ihrer auf orientalische Sitte, Glauben und Denkart eingehenden Kenntnis des indischen Volkslebens wird - so sagt der Herausgeber - jetzt Mrs. Flora Annie Steel vielfach höher als Kipling gestellt, deren Sammelband 'From the Five Rivers' die letzte Erzählung dieses Bändchens 'In a Citron Garden' (S. 125—127) entnommen ist. Die elf Kapitel, in welche die Erzählung 'A Struggle for a Kingdom' zerfällt (S. 15 - 124), sind gekürzte Abschnitte aus dem zweiten Teile von Guy Boothbys Roman 'The Fascination of the King'. Nicht um einen wirklichen König handelt es sich dabei, sondern um einen ideal angelegten exotischen Herrscher, der die zwei Lebensjahre, welche eine tückisch an ihm zehrende Krankheit ihm noch vergönnt, zur Beglückung seines Volkes möglichst ausgiebig verwenden möchte. Auch die hier gebotene Darstellung ist anmutvoll.

Naval Sketches by Various Authors. Charakterbilder aus dem Seekriegswesen, mit Erläuterungen für den Klassenunterricht herausgegeben von R. Kron, Oberlehrer an der Kaiserlichen Marineschule. 1903. Preis 1,30 Mk. Das Bändchen enthält Skizzen über Nelson und seinen Freund und Waffengefährten Collingwood, welche dem Werke 'Famous British War-Ships and their Commanders' von dem Marine- und Militärschriftsteller Thomas Wood (geboren 1866) mit einigen Streichungen und Zusätzen entnommen sind. Der dritte Abschnitt (S. 42—71) 'In a Coming Power' hat H. O. Arnold-Forster zum Verfasser (geboren 1855), den Enkel des englischen als Leiter von Rugby School rühmlichst bekannten Pädagogen Thomas Arnold. Er zeigt in der hier abgedruckten packenden Schilderung die zerschmetternden Wirkungen des Rammstofses. Anmerkungen und

Wörterbuch erörtern ausgiebig die dem nicht seemännischen Leser nötigen Einzelheiten.

14. *London Past and Present.* Auszug aus The History of London by Sir Walter Besant. Für den Schulgebrauch herausgegeben und ergänzt, sowie mit Anmerkungen versehen von Dr. H. Flaschel, Realschuldirektor in Beuthen O.-S. Beigegeben sind 9 Abbildungen und ein Plan von dem heutigen London. 1902. Das Bändchen liegt schon in 3. Auflage vor. Bis Seite 91 ist es ein Auszug aus der von Walter Besant (1838—1895) für die englische Jugend besorgten Umarbeitung seiner History of London. Den Text von S. 91—111 hat der Herausgeber selbst zusammengestellt nach kleineren Handbüchern über London. Die ersten 20 Abschnitte bringen die Gründung und die Geschichte Londons, dann folgen 2 Abschnitte über die Verwaltung, denen sich 6 Kapitel über das heutige London anschliefsen. Aufser den Anmerkungen zu den einzelnen Kapiteln (116—130) enthält das Buch noch besondere Abschnitte über 'Die wichtigsten Zahlen aus der englischen Geschichte' (112—113), 'Krone, Parlament, Adel, Verwaltung Englands' (113—114); Verwaltung Londons, der City; Gilden; Polizei (114); Geld, Mafs, Gewicht; Post (115). Ein Wörterbuch ist gesondert erschienen.

38. *Queen Victoria, her Time, and her People,* by Rev. C. S. Dawe, B. A. To which is added a Chapter, continuing the story from 1895 to 1901. Mit Anmerkungen für den Schulgebrauch bearbeitet und herausgegeben von Dr. Arthur Peter, Oberlehrer am Gymnasium zum Heiligen Kreuz in Dresden. 1901. Preis 1,50 Mk. Eine durch 26 Abschnitte sich hinziehende zusammenhängende Darstellung des Lebens und der Regierung der Königin Victoria nach dem von Rev. C. S. Dawe verfafsten Buche 'Queen Victoria and her People'. Da Dawes Buch nur bis zum Jahre 1895 reicht, hat der Herausgeber der Vollständigkeit halber die Lebensgeschichte der Königin durch einen in Berlin lebenden Engländer bis zu ihrem Tode (22. 1. 1901) fortführen lassen. Ein chronologisch geordnetes summary of events (110—114) beschliefst den Text (1—109). Die sprachlichen und sachlichen Anmerkungen umfassen 26 Seiten. In dem Register zu den Anmerkungen (141—144) hätte vielen Eigennamen auch noch die Aussprachebezeichnung zugesetzt werden sollen.

3. *Modern England.* Eine Sammlung von Monographien nach J. R. Greens 'A short History of the English People' zusammengestellt und erläutert von Professor Dr. K. Böddeker, Direktor der Kaiserin Auguste Viktoria-Schule zu Stettin. 1902. Preis 1,50 Mk. Die 2. Auflage, in welcher das Bändchen vorliegt, berücksichtigt die Änderungen, die Green selbst an seiner short History seit ihrem ersten Erscheinen im Jahre 1874 vorgenommen hat. Böddekers Änderungen jedoch sind unbedeutend, auch in der 2. Auflage zerfällt das Buch in drei Teile: 'Parlament und Presse', 'Kirche und Gesellschaft', 'England und Irland'. Ein Wörterbuch ist gesondert erschienen.

13. *On English Life and Customs.* Aufsätze aus verschiedenen eng-

Digitized by Google

lischen Schriften zusammengestellt und erläutert von Dr. H. Conrad, Professor an der Haupt-Kadettenanstalt zu Grofs-Lichterfelde. 1902. Preis geb. 1,40 Mk. Das Buch ist eine Chrestomathie, die in der jetzt vorliegenden verbesserten und vermehrten 2. Auflage nur sehr wenige belanglose Änderungen erfahren hat. Die einzelnen Kapitel, die ganz oder zum Teil, immer aber mit wesentlichen Kürzungen und redaktionellen Abänderungen, vier englischen Schriften entnommen sind, behandeln: Structure of English Society — Popular Amusements — Some Conventions of Society — Social Pleasures — Modern Changes of English Social Life — In the Country. Ein Wörterbuch ist gesondert erschienen.

39. *Modern English Novels.* Ausgewählt und mit Anmerkungen für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. A. Mohrbutter, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Hanau. 1902. Preis 1,40 Mk. Eine Sammlung von 6 teils ernsten, teils heiteren Erzählungen, ausgewählt aus einer Anzahl neuerer Zeitschriften und 'Magazines'. Den leichten Unterhaltungsstoff rechtfertigt als Schullektüre der Herausgeber folgendermafsen: „Bei der Auswahl kam es nicht darauf an, Stilproben namhafter Schriftsteller zu geben, sondern es war nur der eine Gesichtspunkt mafsgebend, einen dem Ideenkreise, dem Verständnis und Interesse der jugendlichen Leser entsprechenden Lesestoff zu finden, und dieser bietet sich in den Schriften unbedeutender Autoren oft leichter als in gedankenreichen, sprachlich und inhaltlich schwierigen, literarisch wertvollen Meisterwerken.“ Der Text füllt 130, die Anmerkungen (sprachlich und sachlich) 10 Seiten. Ein Wörterbuch ist gesondert erschienen.

Velhagen und Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. English Authors. 80 B. *England under the reign of George III.* From the 10th Chapter of a Short History of the English People by J. R. Green. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Otto Hallbauer, Professor am Gymnasium zu Holzminden. 1902. Trotz mancherlei Irrtümer in Einzelheiten, trotz mancher Versehen besonders in der aufserenglischen Geschichte und Geographie, erfreut sich Greenes Short History noch immer ziemlich allgemeiner Anerkennung. Besonders in England haben ihn seine liberal-politischen Anschauungen, sowie sein Historiker-Bekenntnis, dafs nicht die Staatsmänner, sondern die Völker die Geschichte machen, weshalb dann politische Geschichte ohne kulturgeschichtlichen Untergrund ein Unding, beliebt gemacht; nach ihm ist Englands Entwicklung, abgesehen von dem 100jährigen Kriege mit Frankreich, weniger durch Schlachten als durch innere Vorgänge bestimmt worden. Aus dem 10. Kapitel der 'Short History' hat der Herausgeber unter mehrfacher Kürzung 27 Abschnitte ausgewählt, welche die innere und äufsere Politik Georgs III. von dem Kriege gegen Amerika um den Weiterbesitz der Kolonien bis zum Tode Pitts nach der Seeschlacht bei Trafalgar zur Darstellung bringen. Der Text umfafst 122 Seiten, die Anmerkungen 70, das Spezialwörterbuch 45 Seiten.

Digitized by Google

81. *Stories from the Jungle Book* by Rudyard Kipling. Ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Emil Döhler, Direktor der städtischen höheren Mädchenschule zu Dresden-N. 1902. Preis geb. 1 Mk. Der hochtrabende Jingoton, die dreiste Mifsachtung, mit welcher der viel gepriesene und vielfach überschätzte Kipling uns Deutsche behandelt hat, wird nicht wenige nationalfühlende Lehrer zurückhalten, etwas von Kipling mit ihren Schülern und Schülerinnen in der Schule zu lesen. Wer sich darüber hinwegsetzt und Zeit erübrigen zu können glaubt für Geschichten der Tierfabel, findet in dem vorliegenden Bändchen die Geschichte von Mowgli, the man-cub, nach dem Dschungelbuch. 20 Seiten Anmerkungen in besonderem Anhang dienen der Erläuterung des Textes (1—88).

82. *Three Men in a Boat* (to say nothing of the dog) by Jerome K. Jerome. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Karl Horst, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Strafsburg i. E. Mit 1 Karte der Themse und 7 Abbildungen. Bielefeld und Leipzig 1902. — 'Ein Buch wie Jeromes Three Men in a Boat' — so äufsert sich der Herausgeber in dem Vorwort der vorliegenden Ausgabe — 'würde man früher, wo man auf den höheren Schulen nur Klassiker im strengen Sinne des Wortes las, nicht zu Schulzwecken herangezogen haben. Jetzt, wo man den neuen Lehrplänen entsprechend — die neueren Sprachen auch als lebende Sprachen behandelt, wo neben den Klassikern auch neuere Schriftsteller gelesen werden, die uns mit der Eigenart und den heutigen Anschauungen, Sitten und Gebräuchen des fremden Volkes bekannt machen, bedarf die Schulausgabe eines Werkes, wie des vorliegenden, keiner Rechtfertigung mehr. Jeromes Buch macht uns in angenehmer Weise mit einem wichtigen Stücke englischen Volkslebens bekannt, mit einem Sporte, der im englischen nationalen Leben eine so bedeutsame Rolle spielt: steht doch der Ruder- und Wassersport in engster Beziehung zu Englands hervorragender Stellung zur See. Auf der Fahrt der 'Drei Männer in einem Boote' lernen wir den Lauf der Themse von Kingston bis Oxford in all seinen landschaftlichen Schönheiten und Reizen kennen, das Leben und Treiben auf dem Flusse und zugleich auch den Engländer von seiner gemütlichen Seite, in seinen friedlichen nationalen Vergnügungen'. — In der Tat erfreut sich Jeromes Buch einer grofsen Beliebtheit, und zwar nicht mit Unrecht, nicht blofs in den englisch redenden Ländern, sondern auch vielfach in Deutschland. Es bietet einzelne Abschnitte von grofser Schönheit und macht mit den Vergnügungen des englischen Volkslebens bekannt. Die Hauptstärke Jeromes liegt im Humor, der oft ausartet in einen Humor niederer Gattung, den Ulk. Dieser Ulk, dieser Humor liegt oft nicht so sehr in der Situation; aber auch da, wo die Situation eigentlich kaum noch geistreich ist, oft schon nahezu ans Alberne streift, hilft die derb-humorvolle Ausdrucksweise immer noch glücklich hinweg über die Dürftigkeit der Situation. Dafs unter diesen Umständen das ulkige Treiben der drei 'Männer' dem englischen Knaben

und auch dem Erwachsenen eine anziehende Lektüre bietet, ist nicht zu verwundern. Dem deutschen Schüler wird in den meisten Fällen die eine Seite der Bedeutung des Jeromeschen Buches völlig abgehen oder nur unvollkommen verständlich werden: das Humorvolle im Ausdruck; was dann noch übrig bleibt, ist oft recht leichte Ware, zu leicht, um Platz und Zeit beanspruchen zu können neben inhaltlich bedeutsamerem Lektürestoff. Die 'Drei Männer in einem Boote' bilden keinen passenden Lektürestoff für unsere höheren Knabenschulen, wenigstens nicht bei der überaus beschränkten Stundenzahl des Englischen in den oberen Klassen. — Dem Texte (S. 1—134), der durch schöne Bilder, darunter eines von der Henley Regatta, geziert ist, ist vorangestellt eine Lebensbeschreibung Jeromes (V—VII). Die Anmerkungen, deutsch abgefafst und in einem besonderen Hefte beigegeben, enthalten vorzugsweise Sacherklärungen und scheinen zweckentsprechend.

83. *Selected Stories from Our Village* by Mary Russel Mitford. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Otto Hallbauer, Professor am Gymnasium zu Holzminden. 1902. Preis 90 Pf. — Diese Auswahl einer Reihe von Novellen aus Our Village von Miss Mitford (1782—1855) denkt sich der Herausgeber als passenden Lesestoff für Mädchenschulen. „Einfache Geschehnisse und Familiengeschichten, zum Teil aus den Jugenderinnerungen der Verfasserin geschöpft und meist an die Person gewinnender Mädchengestalten geknüpft, werden hier mit dem sonnigen Humor eines fröhlichen Herzens erzählt und durchflochten mit reizvoller Naturschilderung und köstlicher Kleinmalerei in farbenreicher, sorgsam gefeilter Sprache.“ Für die zartsinnigen Schöpfungen der besonders durch ihre Dorfgeschichten und -Skizzen bekannten Miss Mitford, von denen treffend gesagt worden ist 'they are full of sunlight colour, brightness and the mirth of a contented mind', haben „feinsinnige Dichter und Kritiker wie Charles Lamb, J. Ruskin, Mrs. Browning nur eine Stimme des Lobes gehabt. Es erinnern diese ländlichen Idyllen an die Genrebilder berühmter niederländischer Maler des 17. Jahrhunderts: lebendige Darstellung einfacher menschlicher Vorgänge, mitempfunden von einem warmen, sonnigen Herzen; packende, durch wenige Striche bewirkte Charakteristik der Personen; liebevolle Ausmalung der umgebenden Natur sowie all der kleinen Einzelheiten, die für eine eindringliche Wirkung des Gesamtbildes so bedeutsam sind“. — Der vom Herausgeber zusammengestellte Text (Seite 1—88) bietet 11 Novelletten (1. Caroline Cleveland, — 2. Little Rachel, — 3. Hannah Bial, — 4. The Cobler over the way, — 5. The Village Schoolmistress, — 6. Hay-Carrying, — 7. Amy Lloyd, — 8. The China jug). Die Anmerkungen, die sich in einem besonderen Anhange (25 S.) befinden, enthalten oft auch Worterklärungen.

84. *Paradise Lost* (Book I—VI) by John Milton. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Luise Spies. 1902. — Der Text der ersten sechs Bücher ist stark gekürzt; fraglich erscheint, ob die Herausgeberin nicht gut daran getan hätte, noch weiter zu streichen

Digitized by Google

und in einem einzigen Bändchen einen Durchblick über alle 12 Bücher des Paradise Lost zu bieten. Die dem Texte vorangestellte Biographie und Einleitung enthält nichts über den Einflufs Miltons auf die deutsche Literatur. In den dem Texte in besonderem Hefte beigegebenen Anmerkungen erscheint unangebracht die Hinzufügung der Etymologien einzelner Wörter, die Sprachen entnommen sind, welche den Schülern unbekannt sind, wie angelsächsisch, arabisch, mittelhochdeutsch. Derartige Etymologien gehören nicht in die Schule und zum Verständnis des Textes tragen sie gar nichts bei.

Helen's Babies by John Habberton. Im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Gertrud Hoffmann, Lehrerin an der höheren Mädchenschule zu Leipzig. 1902. — Babysprache (Kinder-Englisch), Amerikanismen und irischer Dialekt werden uns in diesem offenbar für Mädchenschulen bestimmten Lektürestoff geboten, dessen voller Titel 'Helen's Babies with some account of their ways innocent, crafty, angelic, impish, witching, and repulsive, also, a partial record of their actions during some days of their existence by their latest victim' uns schon hinlänglich über den Inhalt aufklärt. Nach der Meinung der Herausgeberin ist „die Erzählung durch Situationskomik und feinen Humor der Schilderung wohl zur Schullektüre geeignet. Der mit der Kindergeschichte geschickt verwebte Herzensroman gibt Veranlassung zu amüsanten Episoden und zu einem befriedigenden Abschlufs, der alles von 'den besten Kindern der Welt' angerichtete Unheil gut macht". John Habberton's Kinderschrift 'Helen's Babies' ist im Jahre 1876 zu New York erschienen, mehr als eine Viertelmillion Exemplare sind in Amerika allein gedruckt worden; von der Beliebtheit der Kinderschrift zeugen deutsche, französische und italienische Übersetzungen. Die deutsche Übersetzung dieses Kinderromans mag daher auch für die Schülerinnen-Bibliothek deutscher Mädchenschulen am Platze sein, als Gegenstand der Behandlung im englischen Unterricht ist sie wenig geeignet. Der besonders geheftete 'Anhang' bringt zunächst 'Hilfen zum Verständnis der Kindersprache'. Die Verfasserin sagt: „Um nicht jedes verunstaltete Wort der Kindersprache im Kommentar in korrektem Englisch wiedergeben zu müssen, habe ich versucht, meine Beobachtungen unter allgemeine Gesichtspunkte zu bringen, und sie als Regeln im Anhang in einer Tabelle den Anmerkungen vorausgeschickt."

86. *The Expansion of England* . . by J. R. Seeley. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch von Dr. A. Sturmfels, Professor am Realgymnasium zu Giefsen. 1903. XIV und 126 Seiten. Mit Recht hebt der Verfasser hervor, dafs Seeleys Werk das doppelte Verdienst in Anspruch nehmen darf, einerseits wichtige historische Ereignisse in fesselndem Überblick, nach neuen, anregenden Gesichtspunkten und in klarer, mustergültiger Sprache darzustellen, andererseits eine brennende Zeitfrage, die Frage der Schöpfung des Greater Britain, von höherem Standpunkt als dem des politischen Tagesstreites und in edelster Form von bleibendem

Digitized by Google

literarischen und historischen Wert zu behandeln. Gerade jetzt, wo nach Abschlufs des Friedens in Südafrika und der Einverleibung der Burenstaaten in das englische Weltreich die Bewegung des Imperialismus neuen Antrieb erhalten hat, wird ein Text gelesen werden, der überraschende Ausblicke erschliefst nach den verschiedensten Richtungen, nach dem Gebiet der Geographie, der Kulturgeschichte, des Handels, der Volkswirtschaft und der höheren Politik, und der geeignet ist, unseren Primanern das Verständnis für die Notwendigkeit, die Bedingungen, die Mittel und die Ziele der deutschen Weltpolitik, sowie für nationale Aufgaben überhaupt anzubahnen und zu erweitern. Der Freimut und die rücksichtslose Unparteilichkeit Seeleys berühren angenehm, besonders in Anbetracht der sonst so selbstgefälligen Vorurteile des englischen Volkes und englischer Historiker. Mit dieser, auch die Schattenseiten Englands nicht verschweigenden Unparteilichkeit bildet Seeley einen wohltuenden Gegensatz zu Macaulay, der nicht müde wurde, die men of English breed als die hereditary nobility of mankind zu preisen, und zu chauvinistischen Dichtern, wie Alfred Austin, Henry Newbolt, M. Wedmore, Swinburne, Laura Ackroyd, und besonders den renommistischen, in Deutschland meist überschätzten, deutschfeindlichen Rudyard Kipling, die alle nur England das höhere Recht der Herrschaft über die Meere, sowie wahre Gesittung und Freiheit zuerkennen. — Der Text ist von dem Herausgeber stark gekürzt worden, dabei hat er sich nicht der von Seeley selbst vorgenommenen gekürzten Ausgabe (die unter dem Sondertitel Our Colonial Expansion erschienen ist — bei Macmillan, London, Preis 1 Schilling —), angeschlossen, sondern hat die Kürzungen nach der ungekürzten zweiten englischen Originalausgabe selbst vorgenommen. Der dem Texte vorangestellte Abrifs über Seeleys Leben und Schrift und die Einleitung zum Inhalt des Textes orientieren gut in bündiger Form. Die deutsch geschriebenen Anmerkungen, die fast ausschliefslich der sachlichen Erklärung dienen, scheinen zweckentsprechend. Als nützlich dürfte sich auch erweisen die 10 Seiten umfassende Chronology of remarkable events mentioned in the text or in the notes.

89. *Good Wives* by Louise Alcott. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Anna Brückner, Lehrerin der höheren Mädchenschule in Freiburg i. B. 1903. Preis 1,30 Mk. Eine liebliche Mädchengeschichte mit Verlobung und Heirat. Die Herausgeberin sagt: „Als ich vor einigen Jahren mit einer begabten ersten Klasse 'Little Women' und 'Good Wives' nach der umfangreichen Tauchnitz-Ausgabe las, waren meine Schülerinnen so begeistert von der Geschichte, dafs sie nach einer weiteren fesselnden Erzählung von derselben Schriftstellerin verlangten". Louise Alcott ist Amerikanerin (1832—1888); ihre Erzählung Good Wives, die eine Fortsetzung ist von 'Little Women', enthält auch einige Amerikanismen. Der Schauplatz der Erzählung ist New York zur Zeit des Sezessionskrieges (1860—65). Die Anmerkungen sind in besonderem Anhang beigegeben.

Digitized by Google

91. *Little Lord Fauntleroy* by Frances Hodgson Burnett. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von H. Reinke, Lehrerin. 1903. Diese Ausgabe von weiblicher Hand unterscheidet sich von der schon vor Jahren bei Renger erschienenen dadurch, dafs es den Umfang des Buches etwas beschränkt und einige dadurch notwendig gewordenen Änderungen des Textes bringt. Sie enthält aufser einem Vorwort eine kurze Lebensbeschreibung der seit 1873 mit Dr. Burnett verheirateten Verfasserin Frances Hodgson, bringt dann 141 Seiten Text und einen besonders gehefteten Anhang (von 17 Seiten) deutsch abgefafster Anmerkungen. Der kleine Lord ist für die Privatlektüre an Mädchenschulen geeignet.

Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller. 33. *Macbeth* by Wm Shakespeare. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. G. Walk, Oberlehrer am Dom- und Realgymnasium zu Koblenz. Preis 1,20 Mk. Wörterbuch dazu 20 Pf. Gotha 1901. Über die Grundsätze, nach denen der Herausgeber seine Bearbeitung vorgenommen hat, äufsert er sich im Vorwort: „In der Schule mufs der Philologe hinter dem Pädagogen zurückstehen, und mit der Einzelerklärung darf nicht zu viel Zeit verloren gehen. Ich habe mich bemüht, in den Erklärungen in möglichster Kürze Abgeschlossenes zu geben und bin mit Anmerkungen nicht so sparsam gewesen, wie in dem sprachlich sehr viel leichteren Julius Caesar (No. 7) dieser Sammlung). Was im Wörterbuch zu finden ist, ist im Kommentar nicht erklärt. Die Einleitung will nur Materialien geben, nicht den Lehrer überflüssig machen. Ganz abgesehen habe ich von ausführlicherer Besprechung der Handlung und der Charaktere: diese Dinge dürfen meines Erachtens dem Schüler nicht als etwas Fertiges gegeben werden, er mufs sie zugleich mit dem Fortschreiten der Lektüre sich herausarbeiten und an geeigneten Haltepunkten zusammenfassen." Dies schliefst nicht aus, dafs der Herausgeber (auf S. XVI bis XVII der Einleitung) die Verteilung der Handlung auf die einzelnen Akte und Szenen angibt: Akt I, Szene 1: Verabredung der Hexen, — Szene 2: Bericht über die Schlacht bei Forres, — Szene 3: Erste Begegnung Macbeths mit den Hexen, Erfüllung der beiden ersten Prophezeiungen, — Szene 4: Duncan bestimmt Malcolm zum Thronfolger, usw. Sonst enthält die Einleitung folgende Abschnitte: 1. Shakespeares Zeitalter in chronologischer Übersicht (z. B. unter 1564: Shakespeare geb., Calvin †, Galilei geb., — unter 1616: Gryphius geb., Shakespeare †, Cervantes †); 2. Shakespeares Leben und Dramen im Überblick (VI bis VIII); 3. Grammatische Vorbemerkungen (VIII—X); 4. Das Wichtigste vom Versbau (XI—XV); 5. Quelle und Stoff von Shakespeares Macbeth (XV—XVIII). Die Anmerkungen füllen 40 S. (92—131); Aussprachebezeichnungen der Eigennamen fehlen.

34. *Little Lord Fauntleroy* by F. H. Burnett. Edited with explanatory Notes by Dr. A. Stoeriko. Preis 1 Mk., Wörterbuch dazu 20 Pf. Gotha (F. A. Perthes) 1902. Die zuerst 1886 in einzelnen

Digitized by Google

Nummern der St. Nicholas Magazine veröffentlichte, später in Buchform erschienene reizende Erzählung von dem kleinen Lord Fauntleroy hat sich bald auf beiden Seiten des Ozeans zahlreiche Freunde erworben und auch zu einer Dramatisierung geführt, die mit grofsem Erfolg in Amerika und in England dargestellt worden ist. Auch für deutsche Schulen ist diese reizende Knabenjugendschrift schon mehrfach bearbeitet worden. Die hier vorliegende enthält einen sauberen Druck des Textes (1—97) und englisch abgefafste Anmerkungen, von denen einige reine Worterklärungen sind, wie z. B. a pauper = a poor person; avenue = an alley planted with trees; library = a collection of books, or the room where such a collection is kept.

42. *Sailing alone around the World* by Captain Joshua Slocum. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Blume, Professor an der Realschule beim Doventor zu Bremen. Gotha (F. A. Perthes) 1902. Preis 1,20 Mk. Wörterbuch dazu 20 Pf. — Ein ausgezeichnetes Buch für die Privatlektüre: der amerikanische Kapitän Slocum beschreibt darin eine Reise, die er ganz allein auf einem von ihm selbst erbauten Kutter in den Jahren 1895—98 um die Erde gemacht hat.

43. *Oliver Cromwell* by John Morley. Für den Schulgebrauch bearbeitet und erklärt von K. Pusch, Professor am Gymnasium Georgianum in Hildburghausen. Gotha (F. A. Perthes) 1902. Preis 1,50 Mk. Ein Auszug aus John Morleys, des Herausgebers der English Men of Letters, im Jahre 1900 erschienenen, mit vielem Beifall aufgenommenen Buche 'Oliver Cromwell'. In der vorliegenden Auswahl sind besonders die religiösen Verhältnisse und Cromwells Kriegsleben berücksichtigt. Die 14 Abschnitte, in welche der Herausgeber den Stoff gegliedert, behandeln: Oliver's Early Live, — Puritanism and the Double Issue, — Cromwell, Member of the Long Parliament, — Cromwell in the Field, — Marsten Moor, — The Day of Naseby, — Second Civil War, — Cromwell in Lancashire, — The Death of the King, — Cromwell in Scotland, — From Dunbar to Worcester, — First Stage of the Protectorate, — Domestic Traits, — Foreign Policy, — The Close. Die Anmerkungen (S. 99 bis 135), die sich dem Texte (1—98) anschliefsen, und die mit einer besonderen Einleitung zu jedem Abschnitt beginnen, bieten eine gute Sacherklärung. Sonderwörterbuch 30 Pf. (31 Seiten).

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. T. B. Reed, *English Boys*. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. K. Münster, Oberlehrer an der 7. Realschule zu Berlin. Preis geb. 1,20 Mk. 1902. 13 Erzählungen aus den 'Packhurst Sketches and Other Stories' von T. Reed (1828—1893); 11 dieser Erzählungen behandeln 11 in der Geschichte Englands bekannte Prinzen, die beiden letzten zeigen modern englische Jünglinge bei Sportwettkämpfen und bei einem Bootunfall. Die Sprache Reeds ist schlicht und einfach. Die Anmerkungen des Herausgebers sind sorgsam gearbeitet. Das besonders beigegebene Wörterbuch (60 Pf.) ist ziemlich ausführlich.

Digitized by Google

G. A. Henty, *In Freedom's Cause.* In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. P. Geifsler, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Pirna. Preis geb. 1.40 Mk. 1902. George Alfred Henty (geb. 1832 in Cambridgeshire) ist 'prince of story-tellers for boys' genannt worden. Aus der grofsen Zahl seiner beliebten Jugendschriften sind bereits zwei (On the Irrawaddy und Both Sides the Border) in Freytags Sammlung bearbeitet worden. In Freedom's Cause, das hier in gekürzter Form bearbeitet ist, erschien 1884. Es ist fesselnd geschrieben und hat den schottischen Freiheitskrieg unter Wallace und Bruce um 1300 bis zur Erkämpfung der Freiheit bei Bannockburn zum Gegenstand. 23 Seiten Anmerkungen (104—126) dienen der Erläuterung des Textes (1—102).

Stories and Sketches. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Mathilde Beck. Preis geb. 1,40 Mk. 1902. Sechs Erzählungen leichter Unterhaltungslektüre für Mädchen von sechs verschiedenen Verfassern, aus dem Strand Magazine, „einer der beliebtesten und bekanntesten Familienzeitschriften", abgedruckt. 112 Seiten Text und 12 Seiten Anmerkungen (mourning ring S. 115 = Trauerring).

G. A. Henty, *Wulf the Saxon, a Story of the Norman Conquest.* In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. R. Besser, Preis geb. 1,40 Mk. Leipzig (G. Freytag) 1903. — Die Tage der Eroberung Englands durch die Normannen und die Zeit vorher, in welcher der Held der Erzählung, Wulf the Saxon, in fester Mannentreue zu Harold seinem Könige hält, bilden den Inhalt der vorliegenden anziehend geschriebenen Erzählung des in England als Jugendschriftsteller bekannten Verfassers Henty. Der kurzen Einleitung über den Verfasser folgt auf S. 1—95 der Text, dem sich auf S. 97—117 deutsch geschriebene Anmerkungen, auf S. 118 und 119 ein Verzeichnis der Eigennamen und der Anmerkungen dazu anschliefsen. Die Anmerkungen, deutsch geschrieben, bieten vorwiegend Sacherklärungen. Es fragt sich, ob für eine so eingehende Schilderung der Eroberung Englands durch die Normannen bei der beschränkten Stundenzahl des Englischen an unseren höheren Schulen Zeit ist.

J. S. Fletcher, *In the Days of Drake.* In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Konrad Meier. Leipzig (G. Freytag) 1903. Preis geb. 1,20 Mk. Das Bändchen bietet die Bearbeitung einer englischen Jugendschrift von dem als Mitarbeiter grofser Zeitungen und Verfasser von Romanen bekannten Schriftsteller J. S. Fletcher (geb. 1863). Der Held der Erzählung, ein junger Engländer, durch Verrat zur Zeit der Königin Elisabeth in die Hände eines spanischen Kapitäns geraten, wird nach Westindien entführt, nach vielen Abenteuern jedoch von Drake auf seiner Weltumsegelung befreit und nach der Heimat zurückgeschafft. Mit dem grofsen Ringen zwischen England und Spanien im Hintergrunde vermittelt die Erzählung gleichzeitig geschichtliche und kulturgeschichtliche Kenntnisse. Englands Seemacht ist noch jung, erscheint winzig gegenüber dem schier unüberwindlich scheinenden Gegner.

Digitized by Google

Allein moralische Eigenschaften — Umsicht und Tatkraft, begeisterte Hingabe, Mut und Gehorsam — sichern den Erfolg. Einer kurzen Einleitung über 'Einiges über die Entwicklung der Seemacht und des Welthandels von Grofsbritannien' (S. IV—VII) folgen 77 Seiten Text, dem sich auf S. 79—86 die Anmerkungen anschliefsen. Recht geeignet als Klassenlektüre.

G. A. Henty, *Sturdy and Strong, or, How George Andrews made his way.* In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. M. Thümmig, Oberlehrer an der Annenschule (Realgymnasium) zu Dresden. Preis geb. 1,20 Mk. 1902. In der vorliegenden Geschichte zeichnet der in England beliebte Jugendschriftsteller Henty das Bild eines Knaben, der aus widrigen Verhältnissen durch eigene Kraft emporkommt und nicht nur sich, sondern auch seiner Mutter ein behagliches Heim schafft. Die Erzählung spielt in London und Gravesend und gewährt einen Einblick in verschiedene Gebiete des englischen Lebens der Gegenwart. Dem Texte (1—87) folgen 13 Seiten Anmerkungen.

William Prescott, *History of the Conquest of Mexico.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von Professor Joh. Leitritz. Band I, Preis geb. 1,50 Mk. Leipzig 1903. — Wer bei der eng zugemessenen Zeit im Englischen Zeit erübrigen zu können glaubt für einen der Geschichte und Kulturwelt Englands etwas entfernt liegenden Stoff, wird an dem vorliegenden Bändchen eine passende Semesterlektüre finden. Prescotts Eroberung Mexikos ist in der Tat a splendid story of real fairyland and of miraculous true adventures, eine Erzählung von dem kühnen Wagemut, den Heldentaten, von den Leiden, Entbehrungen und Grausamkeiten der verwegenen kleinen Schaar, die unter Cortes Führung Mexiko eroberte. Die Darstellung, die in schlichter, leicht verständlicher, dabei doch edler, bilderreicher, schwungvoller Sprache gehalten ist, liest sich wie ein Roman und ist doch historische Wahrheit. Steht Prescott an kritischer Einsicht und Weite des Gesichtskreises auch hinter Bancroft, Morley zurück, so gehört er doch immerhin zu den grofsen amerikanischen Historikern. — Der Einleitung (III—VIII) folgt auf S. 1—104 der Text, dem sich von S. 106—124 die meist sich auf Sacherklärungen beschränkenden deutsch geschriebenen Anmerkungen, ferner auf S. 125—126 ein Verzeichnis der Eigennamen mit Aussprachebezeichnung anschliefst. — Ein Wörterbuch, bearbeitet von Oberlehrer F. Kleikamp, ist zum Preise von 60 Pf. besonders erschienen.

George Hooper, *Wellington.* In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. August Sturmfels, Professor am Grofsherzogl. Realgymnasium zu Giefsen. Mit 5 Karten. Preis geb. 1,60 Mk. Hierzu ein Wörterbuch: 50 Pf. Leipzig 1903. Hooper (1824—1890), bekannt als Journalist in England und Indien, sowie als Verfasser kriegsgeschichtlicher Werke hat seine Monographie über Wellington 1889 in der von Macmillan veröffentlichten Sammlung Men of Action erscheinen lassen. Das vorliegende Bändchen, welches diese Biographie in gekürzter

Digitized by Google

Form bringt, kann als eine Bereicherung unserer Schullektüre bezeichnet werden. Wellingtons Name ist für uns Deutsche untrennbar verbunden mit dem unseres Blücher: beiden Feldherren wird der für Deutschland wie für Europa so bedeutungsvolle Sturz Napoleons verdankt. Doch noch auf anderen Schauplätzen hat Wellington als Feldherr und Staatsmann seinem Lande grofse Dienste geleistet, und Charakter und Schaffen des Helden, des tatkräftigen unter allen Schwierigkeiten ausdauernden, von selbstloser Vaterlandsliebe geleiteten Mannes sind derart, dafs sie erziehlich wirken. Die Darstellung von Wellingtons indischer Laufbahn wird dieses Bändchen allen denen willkommen machen, welche die Erwerbung der indischen Halbinsel einmal nach einem anderen Texte als Macaulays Essays über Lord Clive und Warren Hastings lesen möchten. Macaulays Darstellung bietet doch immer, so hoch sie auch dasteht als sprachlich-stilistisches Kunstwerk, den Mangel wirklich historischer Treue. Das in diesem Bändchen geschilderte Vorgehen Englands gegen Dänemark im Jahre 1807 zeigt die allmächtige Seeherrschaft Englands in grellstem Lichte. Das zähe Ringen der kleinen englischen Streitmacht auf der pyrenäischen Halbinsel führt mitten hinein in die Geschichte des napoleonischen Weltreiches, die den Schülern nach irgend einem Standpunkte (nach dem von Thiers oder Lanfrey oder Victor Hugo oder hier nach Hooper) vorzuführen kein Schulmann unterlassen wird. Vollends fesselt unsere Jugend die Entscheidungsschlacht bei Waterloo schon wegen des hervorragenden Anteils, den der Marschall Vorwärts daran genommen hat, unser Nationalheld in schwerer Zeit, der in diesem Bändchen zu seinem Rechte kommt. Endlich orientiert die Darstellung der staatsmännischen Wirksamkeit Wellingtons über die wichtigsten Ereignisse der englischen Geschichte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, das Verhältnis Englands zur heiligen Allianz und zu Amerika, die Katholikenemanzipation, die Wahlreform 1832 und den Sieg des Freihandels im Jahre 1846. — Dem Text (S. 1—118), dem eine bündige Einleitung über Hoopers und über Wellingtons Leben, sowie eine Zusammenstellung der Chief Events in the Life of Wellington vorangeht, folgen auf S. 119—152 trefflich orientierende Anmerkungen. Im Verzeichnis der Eigennamen nebst Aussprachebezeichnung (S. 154—159) hätten den belgisch-französischen Namen die flämische-deutsche Form beigegeben werden können: Namur = Namen; Mons = Bergen; Malines = Mecheln (wie dies bei Liège = Lüttich geschehen ist).

Englische Parlamentsreden. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Phil. Aronstein, Oberlehrer am Gymnasium in Myslowitz. Preis geb. 1,60 Mk. Leipzig 1903. — Das Bändchen, welches nach einer Einleitung (S. V—VIII) 110 Seiten Text bietet, enthält 4 Reden, 2 von Thomas B. Macaulay, 2 von Benjamin Disraeli. Macaulays Reden (The Ten Hours Bill und über Education) sind in den Jahren 1846 und 1847, Disraelis Rede über Conservative Principles ist 1872, die über den Treaty of Berlin ist 1878 gehalten worden. Sie umfassen die Zeit der

Digitized by Google

englischen Geschichte, in welcher die Grundlagen des heutigen demokratischen und imperialistischen Englands gelegt worden sind. Macaulay und Disraeli sind zwei der bedeutendsten Staatsmänner jener Zeit, die, wie der Herausgeber im Vorwort sagt, politisch zwar einen entgegengesetzten Standpunkt einnehmen, jedoch das gemeinsam hatten, dafs sie beide sich als Schriftsteller ausgezeichnet haben, ein Nachweis, der sich wiederspiegelt in der literarisch vollendeten Form der Reden. Die wichtigsten Fragen des modernen öffentlichen Lebens, das Verhältnis des Staates zu den wirtschaftlichen Fragen, die Zehnstunden-Gesetzesvorlage, die Volkserziehung, die Verfassung und die Parteien (Conservative Principles) und die äufsere Politik Englands, besonders der im Berliner Vertrage von dem Premierminister Disraeli, der damals, nachdem er England bereits die Herrschaft über Egypten und der Königin von England den Titel einer Kaiserin von Indien verschafft hatte, den Namen Lord Beaconsfield führte, auf dem Berliner Kongrefs vertretene Standpunkt hinsichtlich der orientalischen Frage — bilden den Inhalt der vier Reden. Hierbei soll nicht unerwähnt bleiben, dafs der 'Begründer des jungen Englands' — der 'Begründer des Jingotums' — von Eduard Engel, dem Herausgeber einer allerdings nicht sehr hochstehenden Geschichte der englischen Literatur, wesentlich anders beurteilt wird als von Aronstein. Engel bezeichnet die Sprache des Earl of Beaconsfield, dieses 'mittelbegabten Abkömmlings einer selbst in England damals nicht gleichberechtigten fremden Rasse' (nämlich der jüdischen) als die „eines unreifen Dilettanten, entweder hochtrabend wie in einer Ritter- und Räubergeschichte, oder trivial wie im Feuilleton einer Provinzzeitung". Die Anmerkungen, welche auf S. 112 bis 139 dem von Aronstein zusammengestellten Texte folgen, sind vorwiegend Sacherklärungen.

W. E. H. Lecky, *English Manners and Conditions in the latter half of the XVIIIth century.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. H. Hoffmann, Oberlehrer an der Realschule in Eisleben. Mit 2 Karten (von London und von England) und 1 Abbildung (des Hosenbandordens). Preis geb. 1,40 Mk. 1903. Das vorliegende Bändchen ist die Bearbeitung des (verkürzten) 21. Kapitels aus dem 7. Bande von Leckys History of England, welches eine klare Darstellung enthält von 'the habits, manners, conditions, and opinions of the different classes of the English people' in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. Nicht jeder Lehrer wird zur Behandlung der Realien der Vergangenheit Zeit in der Klasse finden. Sicherlich ist allerdings zutreffend die Bemerkung des Herausgebers, dafs die gebotenen Abschnitte (Dress and Manners — Popular Amusements — The Theatre — English Art — Popularisation of knowledge — Class Changes — Agriculture — Manufactures — The Penal Code — Crime) infolge ihres vielseitigen Inhalts sich auch als Grundlage für Sprechübungen eignen. 30 Seiten Anmerkungen erläutern den Text (1—98).

W. E. H. Lecky, *The American War of Independence.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von Professor G. Opitz. Preis geb. 1,60 Mk.

Digitized by G

Leipzig (G. Freytag) 1903. - Aus Anlafs der Feier der Universität von Chicago schrieb im März 1904 der Präsident Roosevelt an Kaiser Wilhelm: „Deutschlands Anteil an dem Aufbau unserer gemischten Nationalität ist sehr bemerkenswert. In dem Unabhängigkeitskrieg ist deutsches Blut reichlich für unsere Freiheit geflossen. . . . .“ Von diesem Anteil der Deutschen an dem Aufbau des amerikanischen Freiheitsstaates enthält die Darstellung Leckys, des Engländers, nichts: während er gerecht und unparteiisch genug ist, das Verdienst der führenden Männer, Washington, Franklin, Adams u. a., sowie auch die Wichtigkeit der französischen Hilfe hervorzuheben, der nach seiner Auffassung die Staaten nicht nur die endliche Befreiung, sondern mehrere Jahre hindurch alle Mittel zum Widerstande verdankten. Bei der Machtstellung, die sich der amerikanische Freistaat im Laufe eines Jahrhunderts in der Welt erworben hat, einer Machtstellung, die im letzten Jahrzehnt nicht selten die Form einer wirtschaftlichen Bedrohung des alten Europa angenommen hat, einer Machtstellung, an deren Begründung und Entwicklung deutsches Blut, deutsches Gut, deutscher Geist und deutsche Wissenschaft einen hervorragenden Anteil gehabt hat, könnte es manchem angezeigt erscheinen, die Anfangsgeschichte dieses gewaltigen Staatswesens in ausführlicherer Weise den Schülern vorzuführen, als es bisher auf unseren höheren Lehranstalten Brauch war. Der Herausgeber hat dabei nicht zu der History of the United States des Amerikaners Bancroft gegriffen, obschon auch dieser sich als ein von amerikanisch-nationalem Vorurteil freier Forscher erweist, sondern zu dem Engländer Lecky, dessen Schilderung des amerikanischen Freiheitskampfes sich wohltuend auszeichnet durch Vornehmheit der Gesinnung, durch Gerechtigkeit und unparteiische Beurteilung von Freund und Feind und endlich durch Einfachheit und Klarheit der Sprache und Kraft des Ausdrucks. Eingehend behandelt Lecky die Ursachen, die den Abfall der Kolonien bewirkten, und die Personen, welche hindernd oder fördernd eingriffen in den Gang der Ereignisse. Er weist nach, wie die durch die Mifsgriffe der englischen Regierung erzeugte Verstimmung in den Kolonien allmählich wächst, wie geschickte Aufwiegler sie benutzen, um das Volk zum Aufstand und Abfall zu bringen, wie die unzulänglichen Mafsnahmen der Regierung und die Unfähigkeit der englischen Heerführer die Hauptschuld an den Niederlagen der britischen Waffen und dem Verluste des wertvollsten Besitzes Englands tragen. Der Herausgeber hofft, dafs deutsche Jünglinge aus der Schilderung des englischen Geschichtsschreibers die weltgeschichtliche Lehre entnehmen, dafs die gröfsere Sittlichkeit, die aufopfernde Vaterlandsliebe, die tatbereite Entschlossenheit auch einem kleinen Volke zum Siege verhelfen über einen mächtigen, hochmütigen Gegner. Da in Leckys grofsem Werk die Darstellung der amerikanischen Revolution mit der Geschichte Englands verwoben ist, hat der Herausgeber bedeutende Streichungen vornehmen müssen, um einen zusammenhängenden Text von mäfsigem Umfange herzustellen: mehr als zwei Drittel hat er weggelassen, um einen in einem

Semester zu bewältigenden Lesestoff zu erhalten. Es fragt sich, ob der Text, wie er jetzt in der Opitzschen Kürzung vorliegt (S. 1—102), nicht noch immer zu umfangreich ist, und ob wir an unseren Schulen überhaupt Zeit haben, ein ganzes Semester auf diesen Stoff zu verwenden. Der gekürzte Text umfafst immer noch 12 Kapitel: I. Moral and political condition of the American colonists 1—8, — II. Disposition of the colonies towards the mother country 8—12, — III. Commercial policy of England in America 12—23, — IV. Repeal of the Stamp Act 23 bis 26, — V. New measures of the English Ministry 26—29, — VI. The tea duty 29—37, — VII. Growing spirit of insurrection 37—49, — VIII. First battles of declaration of Independence 49—62, — IX. First successes of the English 62—70, — X. French alliance and its consequences 70—87, — XI. Coalition of Continental Powers 87—94, — XII. Surrender of Yorktown and Peace 94—102. Dem Texte voraus geht (Seite VI und VII) eine biographische Einleitung (Lecky 1838—1903) und eine geschichtliche Einleitung (VIII—XIII). Die deutsch geschriebenen Anmerkungen (S. 103—131) sind vorwiegend sachlicher Art.

H. C. Adams, *The First of June, or, Schoolboy Rivalry.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. H. Ullrich, Oberlehrer an der höheren Mädchenschule zu Brandenburg a. H. Preis geb. 1,50 Mk. Leipzig 1903. — Der Verfasser, H. C. Adams, 1817—1899, ist ein in England bekannter und beliebter Jugendschriftsteller, der nicht blofs spannend zu erzählen, sondern auf Herz und Gemüt seiner jugendlichen Leser in bestem Sinne einzuwirken versteht. Die hier vorliegende (zuerst 1856 erschienene) Erzählung schildert in treuester Weise englisches Schulleben. Sie dient, wie fast alle Jugendschriften des Verfassers, nicht blofs der Unterhaltung und Belehrung der Jugend, sondern verfolgt auch dem Stande des Verfassers entsprechend, der Geistlicher war, einen moralischen Zweck: „sie behandelt die Eifersüchteleien, die entweder eine Frucht des Schullebens selbst oder der Wettkämpfe auf dem Spielplatze gerade in englischen Schulen sind“. Die Situation spielt in Charlton School, was nur ein anderer Name ist für die rühmlichst bekannte Schule zu Parson's Green, Fulham, London. — Der Einleitung (5 Seiten) folgen 106 Seiten Text, dann von S. 107—117 Anmerkungen. Das Spezialwörterbuch, ebenfalls von Dr. H. Ullrich bearbeitet, kostet 50 Pf.

Sir Walter Scott, *The Talisman. A Tale of the Crusaders.* In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von J. Bube. Preis geb. 1,50 Mk. 1903. Auf 119 Seiten Text zusammengekürzt erscheint hier der Talismann, in welchem Scott, nach Goethe der „reichste gewandteste und berühmteste Erzähler seines Jahrhunderts“ den Lieblingshelden der englischen Jugend, Richard Löwenherz, poetisch verherrlicht hat. Dem Text voraus geht eine Einleitung (1. Walter Scott. 2. Der dritte Kreuzzug). Der Erläuterung des Textes dienen 15 Seiten Anmerkungen.

Dash and Daring. Tales of Peril and Heroism by Various Authors. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. A. Herrmann, Oberlehrer an der 12. Realschule in Berlin. Preis geb. 1,20 Mk. 1902. Fünf Erzählungen leichter und fesselnder Unterhaltungslektüre von fünf verschiedenen Autoren, trefflich geeignet zur Privatlektüre. Die sich dem Text (1—81) anschliefsenden Anmerkungen (82—91) sind sehr sorgfältig gearbeitet. Willkommen ist die dem Verzeichnis der Eigennamen (99—100) beigegebene Aussprachebezeichnung.

G. A. Henty, *Bonnie Prince Charlie.* In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von Johannes Mättig, Oberlehrer an der III. städtischen Realschule in Leipzig. Preis geb. 1,50 Mk. Wörterbuch dazu 50 Pf. 1903. Bonnie Prince Charlie ist Karl Eduard Stuart, „der junge Prätendent", der 1715 zuerst mit, dann ohne Unterstützung Frankreichs die Bestrebungen seines Vaters wieder aufnahm zur Wiedererlangung des von Wilhelm von Oranien den Stuarts entrissenen Thrones. Die Wechselfälle und Abenteuer des jugendlichen Helden, der für eine verlorene Sache kämpft, erzählt von Georg Alfred Henty, dem 'Champion tale teller of the British boy', bilden den Inhalt des vorliegenden Bändchens.

Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus. Herausgegeben von J. Klapperich. VII. *Stories from Waverley.* From the Original of Sir Walter Scott. By H. Gassiot (Mrs. Alfred Barton). Erläutert von J. Klapperich. 1902. Preis geb. 1,40 Mk. — Scotts Waverley Novels sind von einem solchen Umfange, dafs sie wohl kaum anders denn in Auszügen als Schullektüre verwandt werden können. Hier handelt es sich eigentlich nicht um Auszüge aus den Romanen Scotts, sondern um Wiedererzählungen ihres Inhalts in kurzer Form und in modernisierter, dem heutigen Englisch angepafster Sprache. Allerdings sind gelegentlich auch kürzere Stellen aus dem Original wörtlich angeführt. Drei der Scottschen Novellen (Ivanhoe, Rob Roy und Quentin Durward) sind in diesem Bändchen in der anmutigen, sprachlich einfachen Darstellung der Mrs. Barton vereinigt. Dem Text (1—98) schliefsen sich 6 Seiten Anmerkungen an.

XII. *Macbeth.* A Tragedy by William Shakespeare. With Introduction and Explanatory Notes edited by Prof. Dr. K. Deutschbein. 1902. Preis geb. 2 Mk. — Eigenartig und vielen Lehrern willkommen dürfte die Art der Kommentierung des vorliegenden Shakespeareschen Stückes erscheinen: der Herausgeber läfst den in englischer Sprache geschriebenen Anmerkungen einer jeden Szene eine Final Remark, den 'Notes' des fünften Aktes einen Abschnitt 'Structure of the Play or Summary of the Final Remarks' folgen, in denen in bündigen Worten Inhalt und Zusammenhang der einzelnen Szenen, die innere Entwicklung des Charakters und der innere Aufbau des Stückes dargelegt wird. Die Anmerkungen umfassen nahezu die Hälfte des Buches (S. 73—135): ihnen schliefst sich an eine Übersicht der Eigennamen mit Aussprache-

bezeichnung. Die Introduction (III—XV) orientiert über die History of the English Drama up to the Time of Shakespeare, — Life and Works of William Shakespeare, — Date of the Composition and Source of the Plot of Macbeth, — Metre, Blank Verse, and Rhyme, — Language (1. Vocabulary, 2. Style, 3. Grammar). Die Anmerkungen sind englisch geschrieben, bringen aber, um langen Wortschwall zu vermeiden, oft zwischendurch auch deutsche Wortübersetzungen.

XIV. *Snowed Up!* An adventure on Exmoor by Ascott R. Hope. Mit Einleitung und Anmerkungen von Prof. Dr. J. Klapperich. 1902. Preis geb. 1,20 Mk. Unter dem Namen Ascott R. Hope hat sich als angenehmer Erzähler durch eine ganze Reihe von Jugendschriften Beifall errungen ein Schriftsteller, der auch durch seine Mitarbeit an The Boys' Own Paper den Ruhm und die Verbreitung dieser gediegenen Knaben-Zeitschrift begründet und gefördert hat. In anmutiger Sprache und mit humoristischer Färbung erzählt er in dem vorliegenden Bändchen die Erlebnisse zweier Obersekundaner (fifth-form boys) während eines Ausflugs auf die romantische Hochebene von Exmoor im schönen Devonshire. 12 S. Anmerkungen erläutern den Text (S. 1—55).

XVI. *Life and Customs in Old England.* From the Sketch Book of Washington Irving. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Prof. Dr. J. Klapperich. Ausgabe A und B. Preis geb. 1,40 Mk. Seitdem der Historismus die Lektüre der oberen Klassen unserer Realgymnasien und Oberrealschulen beherrscht — und mit Recht beherrscht , seitdem durch die Verleihung der Gleichberechtigung diesen Anstalten gewichtigere Aufgaben zugefallen sind, ist das Sketch Book von Irving (1783—1859) mehr und mehr aus der Mode gekommen. Das vorliegende Bändchen (mit 68 Seiten Text) bringt einen Auszug aus dem Sketch Book, in dem es diejenigen Abschnitte vereinigt, welche gesellschaftliches Leben, Sitten und Gebräuche der Engländer behandeln. Folgende Abschnitte sind abgedruckt: The Authors Account of Himself, — Rural Life in England, — The Country Church, — The Widow and her Son, — Christmas, — The Stage Coach, — Christmas Eve, — Christmas Day, — The Christmas Dinner. Die Anmerkungen umfassen 20 Seiten.

XVIII. Ausgabe A. *London Old and New.* History — Monuments — Trade — Government. Ausgewählt und mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben von Prof. Dr. J. Klapperich. Glogau (C. Flemming) 1902. VIII und 112 Seiten, mit 11 Abbildungen und einem Plan von London. Preis geb. 1,60 Mk. Eine Chrestomathie über London in 11 Abschnitten, die neun verschiedenen Autoren entnommen sind. Wem sein englisches Lesebuch wenig oder gar nichts über London bietet und wer Zeit hat, auf die Beschäftigung mit London ein Semester zu verwenden, dem seien diese anziehend geschriebenen Darstellungen des Londoner Lebens und seiner Einrichtungen empfohlen.

XX. *Popular Writers of our Time. First Series, being Selections* from Mark Twain, L. T. Meade, A. Conan Doyle, James Payn,

G. W. Steevens. Ausgewählt und erklärt von Prof. Dr. J. Klapperich. Glogau 1903. Preis 1,40 Mk. Mit diesem Bändchen wird eine Sammlung kürzerer Schriften eröffnet, welche mit den hervorragendsten Autoren unserer Zeit bekannt machen und zugleich über Geschichte, Land, Leute und Verhältnisse Englands Belehrung gewähren sollen. Der Abschnitt über die Katastrophe bei Nicholson's Neck von G.W. Steevens, der während der Belagerung von Ladysmith im Januar 1900 starb, wird besonders viel Interesse finden. Die Anmerkungen (74—85) orientieren gut über das Wesentlichste.

XXII. *Peril and Heroism, being stories told* by G. A. Henty, G. M. Fenn, J. Patly, J. S. Winter, Bret Harte. 63 Seiten Text, 7 Seiten Anmerkungen. 5 anmutige Geschichtchen leichter Jugendunterhaltungslektüre von beliebten Jugendschriftstellern in eleganter Ausstattung.

XXIV. *Tales of the Sea.* Ausgewählt und erklärt von Professor Dr. J. Klapperich. Mit vier Abbildungen. Glogau 1903. Preis 1,50 Mk. Das Bändchen vereinigt vier Bilder aus dem Seeleben, die fesselnde Szenen aus dem englischen Leben an der Küste und auf dem Meere schildern. Die vier verschiedenen Schriftstellern entnommenen, reizvollen Erzählungen dürften sich gut eignen zur Privatlektüre in den oberen Klassen. Die Anmerkungen (S. 75—82) enthalten aufser knappen Wort- und Sacherklärungen auch vier Abbildungen, die eines lugger, eines cutter, einer bark und einer junk.

Neusprachliche Reformbibliothek. Herausgeber: Direktor Dr. B. Hubert und Dr. M. Fr. Mann. Leipzig (Rofsberg). 1. Band. *The Victorian Era* by P. A. Graham. Adapted for the use of schools, and with a full English commentary by R. Kron. 1902. Preis 1,80 Mk. Das erste Kapitel dieses Bändchens (Queen Victoria, Seite 1—20) gibt eine zusammenhängende Darstellung von dem Leben der Königin. Die übrigen 18 Kapitel bieten mehr kleine in einfacher Sprache gehaltene Kulturbilder, welche irgend einen Abschnitt ihrer langen Regierungszeit veranschaulichen: The Old Mail Coach — George Stephenson — The Post Office — Electricity — Steamships — Battleships — Torpedoes, Searchlights, and Torpedo Boat Destroyers — Changes in Social Life — The Condition of Women and Children — Food Supply — The Progress of Medical Science — The Expansion of the Empire — The Condition of India — Peace and War — Modern Heroism — Celebrities of the Reign — The Victorian Era of Literature — Conclusion. Die Anmerkungen, die häufig nur Wortumschreibungen sind (z. B. insight = thorough knowledge; volume = book; copies = books), füllen 84 Seiten. Der Verfasser P. A. Graham (geb. 1859), bekannt als Herausgeber der illustrierten Wochenschrift 'Country Life', hat aufser The Victorian Era noch einige andere Bücher verfafst.

3. *Three Mowgli-Stories. Selected from the books* of Rudyard Kipling and edited for use in Schools by Eduard Sokoll. 1902. Preis 1,50 Mk. Eine gute Einführung in Kipling (dessen Lektüre aller-

Digitized by Google

dings meiner Ansicht nach für unsere Schulen wenig geeignet ist) bietet die vorliegende Auswahl dreier seiner Erzählungen: 1. In the Rukh ist Kiplings 'Many Inventions', die zweite und dritte Erzählung (Mowgli's Brothers und Tiger-Tiger) sind dem Jungle-Book entnommen. Die Introduction (III—XII) orientiert in ausgezeichneter Weise über Kipling. Die Anmerkungen (zumeist Worterklärungen, z. B. porcupine = a small quadruped covered with spines or quills; its native name is sa'hi) füllen 37 Seiten.

5. *The Tragedy of Julius Caesar* by William Shakespeare. With Introduction, Notes, and Glossary. By M. F. Mann. 1902. Preis 1,80 Mk. Dem Texte (1—86) geht ein Life of Shakespeare voran (III—VIII), eine Einleitung in Sprache, Versmafs des Dichters; eine Aufklärung über folio- und quarto-Ausgaben wird nicht gegeben. Die Anmerkungen (47 S.) sind Wort- und Sacherklärungen. Die Aussprache der Eigennamen ist angegeben.

7. *Selections from Peter Simple* by Captain Marryat. Edited with Notes by Dr. Gustav Krueger. 1902. Preis 1,80 Mk. Peter Simple, der amüsanteste von Frederik Marryats Seeromanen, wird hier in verkürzter Fassung (1—93) geboten. Dem Texte vorauf geht eine Notice on the Author's Life (III—X). 62 Seiten Anmerkungen.

9. *Masterpieces of Lord Macaulay.* Selected and adopted for the use of Schools by Paul Lange. 1902. Preis 1,80 Mk. Die Einleitung bringt das Wesentlichste über Life and Writings of Lord Macaulay. Die Masterpieces (S. 1—80) bieten eine Auslese aus den Werken Macaulays (1800—1859) in seiner vierfachen Eigenschaft als Geschichtschreiber, als Redner, als Literarhistoriker, als Dichter. Den Geschichtschreiber veranschaulichen 4 Stücke: Monmouth's Rebellion and Death (History of England, Chapter V), — The Revolution (History of England, Chapter X), — Travelling in the 17th Century (History of England, Chapter III): den Redner seine berühmte am 19. April 1847 im Unterhause gehaltene Rede über The Duty of the State with regard to Education; den Literarhistoriker der Abschnitt The Spectator (aus dem Essay on Addison), und den Dichter Stellen aus dem lay of Horatius, von welchem etwa ein Viertel mitgeteilt ist. Die 'Notes' umfassen 72 Seiten.

11. *Selections from Washington Irving's Sketch Book.* With Introduction and Notes by E. E. Kellet, M. A., Senior English Master, The Leys School, Cambridge, and F. H. Marseille, Phil. Doc., Chief Mod. Lang. Master, The Leys School, Cambridge. 1902. Preis 1,80 Mk. Washington Irving scheint unsterblich. Treffend weist ihm seine Stelle an im Gebiete der amerikanischen Literatur folgender Passus der Einleitung (Life of Washington Irving) p. VI: 'It must be remembered that he was the first really important American author. Born in the year in which America attained independence (in 1783), he was many years older than Bryant, Whittier, Longfellow, and Hawthorne, writers of a far higher class than himself. He was welcomed by his countrymen as the

Digitized by Google

first of their purely national authors, and received in consequence more honour than he would have attained fifty years later. It is unjust to compare him with Shakespeare and Goethe, or even with Tennyson or Lessing. Nevertheless, he has great merits, and his fame is not undeserved.' 'The Sketch Book, as a whole, for its skill in lending poetry to ordinary scenes and events, remains his masterpiece, and can only be compared with Oliver Goldsmith's Vicar of Wakefield'. Die in der vorliegenden Auswahl gebotenen Abschnitte enthalten: 1. Rip van Winkle, 2. The Legend of Sleepy Hollow, 3. Philip of Pokanoket. 82 Seiten Text; 74 Seiten Anmerkungen.

13. *Treasure Island* by Robert Louis Stevenson. With Introduction, Notes, and Glossary by J. Ellinger, Ph. D. Leipzig (Rofsberg) 1902. Der Herausgeber sagt in der dem Texte (Seite 1—98) vorangestellten 'Introduction' (VI Seiten), welche die literarische Bedeutung Stevensons und seiner 'Treasure Island' bespricht, auf Seite V: 'It is justly to be hoped the R. L. Stevenson's Treasure Island, which is one of the most favourite books of English boys and girls, will be read with interest and pleasure also by the senior pupils of our German secondary schools'. Es ist unzweifelhaft, dafs die Erzählung in Treasure Island — eine echte Seeabenteuergeschichte — die deutschen Knaben ebenso packen wird wie die englischen. Für die Schülerbibliothek scheint mir das Buch in hohem Grade geeignet (in Übersetzung oder auch im Urtext), als Klassenlektüre unserer höheren Knabenschulen halte ich es deshalb für nicht geeignet, weil für notwendigen, wichtigeren und gediegeneren Stoff die Zeit kaum ausreicht. Daran ändert auch nichts die an sich zutreffende Bemerkung des Herausgebers: 'R. L. Stevenson (1850—1894) is one of the most conscientious and exquisite stylists of his own or perhaps any day'. Der Text Ellingers ist eine stark gekürzte Fassung der Tauchnitz-Ausgabe.

Naval Life. I. Active Service in the China Sea. Adapted for the Use of Schools, and with a full English Commentary. By R. Kron. 1903. Das vorliegende Bändchen, ein Auszug aus Kingstons beliebtem Seeräuberromane 'The Three Midshipmen' kann als Privatlektüre den Schülern der oberen Klassen empfohlen werden. Die Abenteuer, welche die drei Seekadetten, der Engländer Jack, der Schotte Alick und der Irländer Paddy im Kampfe mit den malayischen Piraten in den chinesischen Gewässern zu bestehen haben, werden in gleicher Weise die Herzen der old salts (der alten Seebären) wie der landlubbers (Landratten) begeistern. Der kurzen Biographie Kingstons (auf S. VII und VIII) folgen 80 Seiten Text. Die Sprache Kingstons (1814—1880) ist nicht schwer.

17. *Diary of a Pilgrimage* by J. K. Jerome. Selected for the Use of Schools by Professor F. Gutheim, Ph. D. 1903. Preis 1,80 Mk. Leichte Unterhaltungslektüre: humorvoll geschriebene Schilderung einer Fahrt von England zu den Passionsspielen von Oberammergau. Als Beispiel der Schreibart Jeromes diene hier die Stelle über den Besuch der

Digitized by Google

Pinakothek in München (page 66): 'I did a hundred yards this morning through the old Pantechnicon in twenty-two and a half seconds, which, for fair heel-and-toe walking, I consider very creditable. B. took five-eights of a second longer for the same distance; but then he dawdled to look at a Raphael.

The 'Pantechnicon', I should explain, is the name we have, for own purposes, given to what the Munichers prefer to call the Pinakothek.

We decided on 'Pantechnicon', which begins with a "P", and is a dignified, old-established name, and one that we can both pronounce. It is quite as long, and nearly as difficult to spell, as the other, added to which it has a homely sound. It seemed to be the very word.

The old Pantechnicon is devoted to the works of the old masters.

What struck me as most curious about the exhibition was the number of canvases dealing with food stuffs. Twenty-five per cent of the pictures in the places seem to have been painted as advertisements for somebody's home-grown seeds, or as coloured supplements to be given away with the summer number of the leading gardening journal of the period'.

Es scheint mir, dafs die Lektüre einer solchen Stelle, weit davon entfernt, die Jugend anzuleiten zu einer naiven Bewunderung eines Kunstinstituts wie die Pinakothek, sie eher verleitet zu einer frühreifen, geistreich-sein-sollenden Aburteilung erhabener Einrichtungen und zur Blasiertheit.

Den 79 Seiten Tetxt folgen 67 Seiten Anmerkungen; darin ist auf Seite 56 die Aussprache von chivalry fälschlich mit tshi'vəlri (statt mit shi'vəlri) angegeben.

Französisch-englische Klassiker-Bibliothek herausgegeben von J. Bauer und Dr. Th. Link. 41. *Kenilworth* by Sir Walter Scott. Zum Schul- und Hausgebrauch herausgegeben von Dr. Heinrich Gafsner. München 1902. Preis 1,30 Mk. Diese Ausgabe des Kenilworth, eines der besten von Walter Scotts Romanen (1821), wird sicherlich für den Hausgebrauch vielen willkommen sein, da das beigefügte Wörterverzeichnis (115—145) ein leichtes Nachschlagen ermöglicht. Die Anmerkungen (S. 147—148) umfassen nur $1^1/_2$ Seite.

43. *The Children of the New Forest* by Captain Marryat. Im Auszuge zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von Dr. Gg. Buchner. München 1903. — Die Novelle, die im Jahre 1647 spielt zur Zeit des Bürgerkrieges, als Karl I. in Hampton Court gefangen gehalten wurde, schildert die Erlebnisse der vier Kinder eines englischen Obersten, die durch den Bürgerkrieg ihrer Eltern beraubt, von einem treuen Anhänger des Hauses im New Forest (in Hampshire in Südengland) erzogen werden. Diese beliebte Jugendschrift Marryats erscheint hier in gekürzter Fassung. Die Anmerkungen (auf S. 90 und 91) enthalten fast nur Namenerklärungen; das beigegebene Wörterverzeichnis ist ziemlich ausführlich (93—117).

Digitized by Google

Five Tales by R. Kipling and Mark Twaine. Zum Schulgebrauch ausgewählt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen von Dr. F. Kriete, Oberlehrer. Halle (H. Gesenius) 1903. Preis 1,50 Mk. Das vorliegende Bändchen vereinigt drei Erzählungen von Kipling (The tomb of his ancestors, — The route of the white hussars, — The arrest of Lieutenant Golightly) und zwei von Mark Twaine (A restless night, — trip to the Righi-Kulm). „Beide Schriftsteller zeigen eine ausgeprägte Eigenart," so sagt der Herausgeber, „und es könnte fraglich erscheinen, ob sie für die Schullektüre brauchbar sind." Der Herausgeber bejaht dann diese Frage; viele Schulleute, und mit ihnen der Berichterstatter, verneinen sie. Ein besonderes Heft enthält Anmerkungen (12 S.) und ein Wörterverzeichnis (S. 13—63).

7. Vokabularien, Konversationsbücher.

Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Mit einer kurzgefafsten Grammatik als Anhang. Für die Hand der Schüler bearbeitet von K. Heine, Rektor der Mädchen-Mittelschule in Nordhausen. 2. vermehrte Auflage. Hannover-Berlin (C. Meyer-Prior). VIII und 150 Seiten. Preis geb. 1,80 Mk. Die hier vorliegende 2. Auflage hat die Übungen zur Grammatik vermehrt; auch sonst sind kleine Besserungen und Vermehrungen gegenüber der 1. Auflage hinzugekommen. Nach Ansicht des Verfassers, der Rektor einer Mädchen-Mittelschule ist, ist das Buch bestimmt für die Konversation der beiden ersten Jahre des englischen Unterrichts, indem die nächste Umgebung des Kindes, sowie das erste Bild (Frühling) sich im ersten Jahre, die drei übrigen Bilder im zweiten Jahre bewältigen lassen; in den folgenden Jahren ist nach Ansicht des Verfassers die Konversation dann an die Lektüre anzuschliefsen und für die Grammatik ein ausführliches Buch zu Grunde zu legen. Das sorgsam gearbeitete, geschickt und praktisch angelegte Buch ist zu empfehlen.

Conversational Books about the Pictures of Hoelzel by L. Pitcairn and M. Bennegger. Wien, Ed. Hoelzel. Zu ihren Bildern hat die Firma Hoelzel bisher nur französische Hilfsmittel zu Sprechübungen erscheinen lassen, die bekannten trefflichen 'Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel par L. Génin et J. Schamanek'. Jetzt tritt sie mit obiger englischen Bearbeitung hervor, in welcher die von Génin-Schamanek eingeschlagene und bewährte Methode beibehalten ist. Es sind neun Heftchen ('Books') erschienen, von denen jedes mit dem dazu gehörigen Bilde der verkleinerten Handausgabe von Hoelzels Wandbildern zum Preise von je 60 h oder 50 Pf. käuflich ist: 1. Spring, — 2. Summer, — 3. Autumn, — 4. Winter, — 5. The Farm-Yard, — 6. Mountain, — 7. The Forest, — 8. The Town, — 9. London. Nur in englischer Sprache. Zu empfehlen. — Zweisprachig: englisch und deutsch ist das *Vokabular zu den Hoelzelschen Jahreszeitenbildern*, zusammengestellt von Dr. Ew. Goerlich, Oberlehrer am Realgymnasium in Dortmund. I. Teil

Digitized by Google

Englisch. Leipzig (Renger) 1902. 55 Seiten. Preis 0,60 Mk. — Jedes Bild besonders und auch nur in englischer Sprache behandelt die einzelnen Hefte des im Verlag von Emil Roth in Giefsen erschienenen Werkes *Konversationsunterricht im Englischen.* Band I. Die vier Jahreszeiten für die englische Konversationsstunde nach Hoelzels Bildertafeln bearbeitet von E. T. Towers Clark. 1. Der Frühling (Spring). 4. Auflage, — 2. der Sommer (Summer). 4. Auflage, — 3. der Herbst (Autumn). 3. Auflage, — 4. der Winter (Winter). 4. Auflage. Jedes Heft im Preise von 40 Pf. — Band II ist ebenfalls in Einzelheften zum Preise von je 40 Pf. zu haben: 5. Die Stadt (Town), — 6. der Wald (Forest), — 7. das Hochgebirge (Mountain-Range), — 8. der Bauernhof (Farm-Yard).

First Steps in English Conversation. For use in Schools. Ein Hilfsbuch für den Gebrauch des Englischen als Unterrichts- und Schulverkehrssprache. Auf Grund der neuen preufsischen Lehrpläne von 1901 bearbeitet von Dr. M. Thamm, Oberlehrer des Kadettenkorps. Gotha (F. A. Perthes) 1902. Preis 1,00 Mk. „Sprechübungen, die in einfachster Form von Anfang an zu treiben sind, sollen den Unterricht aller Klassen durchziehen und in keiner Stunde ganz unterlassen werden." Diesen in den methodischen Anmerkungen für das Französische und Englische auf Seite 42 der Lehrpläne von 1901 aufgestellten Anforderungen leisten viele der neueren Lehrbücher dankenswerte Vorarbeit. „Ist jedoch ein solches Hilfsmittel nicht eingeführt, dann steht dem Lehrer am Anfange des Schuljahres eine mühsame, zeitraubende Tätigkeit bevor. Es bleibt ihm nichts anderes übrig, als in jeder Stunde einige Ausdrücke oder Sätze über Haltung, Lektüre, Grammatik, schriftliche Arbeiten usw. an die Tafel zu schreiben und mitunter die Aufzeichnungen der Schüler in Bezug auf die Richtigkeit der Abschrift nachzusehen." Dieses lästige Verfahren überflüssig zu machen und möglichst bald eine möglichst ausgedehnte Schulverkehrssprache herbeizuführen," ist das Ziel der vorliegenden Sammlung. Bei der Anordnung des Stoffes hat sich der Verfasser Dr. Engelkes Buch 'La Classe en Français' zum Vorbild genommen, jedoch einzelne Abschnitte anders verteilt, gekürzt oder erweitert. Die Anordnung ist sehr übersichtlich, und da der Stoff zwar kurz gefafst (66 Seiten), dabei aber verhältnismäfsig reichhaltig ist, wird das Buch auch manchem Lehrer willkommen sein. Er wird darin Ausdrücke finden, deren er im Unterricht bedarf und über die ihn die meisten Wörterbücher in Stich lassen.

English as it is spoken: being a series of familiar dialogues on various subjects. By W. H. Crump. 13th edition, revised and brought up-to-date by T. W. Boughton-Wilby. Berlin (F. Dümmler) 1903. VI und 124 Seiten. Preis geb. 1,30 Mk. Der gute alte Crump in 13. Auflage! Worin die von dem neuen Herausgeber seiner auf dem Titel gemachten Angabe nach vorgenommene Modernisierung besteht, kann ich, da mir eine ältere Ausgabe des Buches zufällig nicht mehr zur Hand ist, nicht angeben. In der 13. Auflage erscheint mir das alte gut bewährte Buch

Digitized by Google

weder besonders modern, aber auch immer noch nicht veraltet zu sein. Es bringt gutes Unterhaltungsenglisch über die verschiedensten Gebiete des Alltagslebens. Freilich in einer Beziehung hätte es sich doch etwas mehr modernisieren können: in Bezug auf die modernen Verkehrsverhältnisse, Eisenbahn, elektrische Tramways, Untergrund- und Hochbahn, Dampfboot, Fahrrad und Kraftwagen, Telephon, Telegraph-Funkenspruch, Post, Zollrevision hätten berücksichtigt werden können.

Talks about English Life. Von F. Reutsch. Ein Hilfsbuch zur Erlernung der englischen Umgangssprache. Cöthen (Otto Schulze) 1902. XVI und 301 Seiten. Preis 2,80 Mk. Das Buch bietet in geschickt geschriebener Darstellung treffliche Belehrung über englische Verhältnisse und reichlich Gelegenheit des für die Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens erforderlichen Wortschatzes.

Little English Talks. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der englischen Umgangssprache. Von Georg Stier. Cöthen (O. Schulze) 1903. 8°, VIII und 114 Seiten. Preis 1 Mk. Eine verkürzte Ausgabe von den im selben Verlag erschienenen Talks about English life von F. Rentsch. Bequem, übersichtlich und zuverlässig.

Englisch-Deutsches Vokabular für die höheren Lehranstalten. Nach den neuen Lehrplänen von 1901 bearbeitet von Georg Stier. Bielefeld (Velhagen & Klasing) 1903. XIV und 150 Seiten, mit einem Plan von London. Preis 1,20 Mk. Das Vokabular enthält folgende 8 Abschnitte: Education, — House, — The Family, — The human body, Health, Illnes, — The town, London, — Travelling, — Time, — Trades, Tradesmen. Daran schliefsen sich Erklärungen zum Text und zur Aussprachebezeichnung. Das Englische ist von dem Australier F. S. Delmer, Lektor der englischen Sprache an der Universität zu Berlin, durchgesehen.

The Little Londoner: A Concise Account of the Life and Ways of the English, with Special Reference to London. Supplying the Means of Acquiring an Adequate Command of the Spoken Language in All Departments of Daily Life. By R. Kron, Ph. D. Karlsruhe (Baden), J. Bielefeld. Fifth Edition 1901. — Der Umstand, dafs von diesem Buche in kurzer Zeit eine 5. Auflage notwendig geworden ist, zeugt von seiner grofsen Brauchbarkeit und Beliebtheit. Ist es auch direkt für Schulzwecke wenig verwendbar, so kann es doch den Schülern und überhaupt allen, auch jüngeren Lehrern, denen die Geläufigkeit mit dem allergewöhnlichsten und bei einem Aufenthalt in England unentbehrlichsten Umgangsenglisch noch abgeht, als ein vielseitig belehrender, zuverlässiger Sprachführer und sachlicher Ratgeber empfohlen werden Die 5. Auflage bringt einige Zusätze und Nachbesserungen, stimmt aber im allgemeinen mit der 4. überein. — Als Glossar hierzu ist erschienen: *A Vocabulary with Explanations in simple English of words in the text The Little Londoner and English Daily Life.* 1902. Preis 1 Mk. — Dies Vocabulary enthält nicht alle im Little Londoner und im English Daily Life vorkommenden Wörter, sondern contains only such words occurring in the text of [those] two

Digitized by Google

manuals on English life and ways, as are not clear from the context, and as may expected to present difficulties to those who have studied the language for two or three years. Die Worterklärungen sind ausschliefslich englisch, z. B angel = messenger from God, ankle = joint between the foot and leg, anniversary = fixed day on which some event is celebrated every year, cucumber = plant and fruit used as salad; crow = bird of a black plumage; blind = anything to keep others from seeing what is going on; bilberry = dark blue berry growing in woods. Es scheint fraglich, ob durch solche Worterklärungen ein selbständiges Verstehen des Textes überall ermöglicht wird; die Hinzufügung der deutschen Bedeutung wäre erwünscht, selbst da, wo zu weiterer Übung im Sprechen oder zur Erklärung des Textes mündlich eine Erklärung der noch unbekannten englischen Vokabeln gegeben wird.

Stoffe zu englischen Sprechübungen über Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens. Nebst einem Wörterverzeichnis. Von Dr. R. Kron. Karlsruhe (J. Bielefeld) 1902. 95 Seiten. Preis 1,20 Mk. Modern, zuverlässig, geschickt.

An English-German Conversation Book. By Gustav Krüger, Ph. D., Professor in the Kaiser Wilhelm's Realgymnasium, Berlin, and C. A. Smith, Ph. D., Professor of English in the Louisiana State University. Dresden und Leipzig (C. A. Koch) 1903. IV und 37 Seiten. Dieses Gesprächsbuch berücksichtigt aufser einigen Ausdrücken das Alltagsleben, besonders das studentische Universitätsleben und die sprachlichen Bedürfnisse der amerikanischen Studenten an deutschen Hochschulen. Wir finden darin Ausdrücke wie: Wie viele Vorlesungen haben Sie belegt? Er bummelt lieber, als dafs er arbeitet. Schwänzen, Anmeldebuch, Hospitanten, umsatteln, bemoostes Haupt, Mulus, Brandfuchs, Fuchstaufe, Philister, Finken, Wilde. Ich komme Ihnen meine Blume, meinen Rest. Ich komme nach. Ich löffle mich. Ich bin angerempelt worden. Paukanten, Paukarzt, Pudel, Bierrichter. Nur der Bierjunge fehlt. Wer das Bedürfnis empfindet, sich hierüber zu unterrichten, dem sei dies Büchelchen bestens empfohlen. Sowohl der englische wie der deutsche Text sind korrekt im Ausdruck; freilich entsprechen mehrere Übersetzungen deutscher Studenten-Ausdrücke mehr dem amerikanischen als dem englischen Studenten-Slang.

8. Literaturgeschichte.

History of the English Language and Literature including the American Literature. By Prof. F. J. Bierbaum, Ph. D. School-Edition. Fifth Edition. Leipzig (Rofsberg) 1903. VI und 141 Seiten. Preis 2,00 Mk. Nachdem schon in der 4. Auflage die History of the English Language and Literature wesentlich verkürzt worden ist, hat der Verfasser in der jetzt vorliegenden 5. Auflage das Buch noch weiteren Kürzungen unterzogen, um ihm mehr als bisher den Charakter eines Schulbuches zu geben und um den Preis zu ermäfsigen. In der vorliegenden Form ist die History of English Literature eine übersichtliche Zusammenstellung

von dem Wissenswertesten aus Leben und Schriften der literarisch bedeutendsten Männer Englands, die sich wohl als Schulbuch verwenden läfst. Unter den Hauptvertretern der Literatur im Zeitalter der Königin Victoria erscheint der viel überschätzte Kipling, dagegen fehlt ganz der geistig hochragende Herbert Spencer.

Architects of English Literature by R. A. Farquharson Sharp Auswahl. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Otto Hallbauer, Professor am Gymnasium zu Holzminden. VI und 106 Seiten, mit 6 Porträts im Text, einem Anhang (48 Seiten Anmerkungen) und einem zum Preise von 20 Pf. besonders zu habenden Wörterbuche von 48 Seiten. Preis 1,20 Mk. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1903. Sharps Buch Architects of English Literature enthält 24 die Zeit von Shakespeare bis Tennyson umfassende Biographien. Einfach gehalten, schildern sie den Menchen im Dichter und erklären die Entwicklung seiner dichterischen Persönlichkeit aus seinem Leben. Von diesen 24 Lebensbeschreibungen hat Hallbauer sechs ausgewählt und kommentiert, die von Shakespeare, Milton, Goldsmith, Scott, Byron und Dickens. Sie bilden eine angenehme Lektüre.

The Valiant Welshman. By R. A., Gent. Nach dem Drucke von 1615 herausgegeben von Dr. Valentin Kreb. Erlangen und Leipzig (A. Deichert) 1902. LXXII und 88 Seiten. Preis 4 Mk. Die elisabethanische Dramatik hat sich in den letzten Jahren als ein fruchtbares Feld der anglizistischen Forschung erwiesen; auch durch die Herausgabe dieses bisher nur in ganz wenigen Exemplaren erhaltenen Dramas jener Zeit hat sich der Herausgeber das Verdienst erworben, einen schätzenswerten Beitrag geliefert zu haben zur näheren Beleuchtung und tieferen Erforschung jener interessanten Literaturperiode. Er gibt den Text des Valiant Welshman auf S. 7—74, gibt dazu ein Glossar (75—76) und Anmerkungen (77—86). Er geht den Beziehungen dieses Dramas zu Spencers Faerie Queene, zu Shakespeares Rape of Lucrece und Hamlet, zu Ben Johnson's Alchemist, Kyd's Spanish Tragedy, zu Beaumont-Fletcher's Bonduca und zu Mason's Caractacus nach, stellt die Quellen, ästhetische Wertung und Abfassungszeit des Dramas fest und verhält sich skeptisch gegen die Annahme derjenigen Literarhistoriker, welche die auf dem Titelblatt der Ausgabe von 1615 befindlichen Worte: 'Written by R. A. Gent' mit Robert Armin, Gentleman haben deuten wollen. Durch triftige Gründe legt er klar, dafs Robert Armin nicht der Verfasser des Valiant Welshman sein kann.

9. Stil, Briefstil.

Schlechtes und gutes Englisch. Sammlung von Fehlern, die von Nicht-Engländern beim Erlernen der englischen Sprache gemacht werden. Mit Schlüssel. Von J. T. Gradon, B. A., St. John's College, Oxford. Strafsburg (Trübner) 1902. 54 Seiten. Preis 1,00 Mk. Jedermann kennt O' Clarus Hiebslac, der in seinen 'Englischen Sprachschnitzern' (Strafs-

Digitized by Google

burg, K. Trübner, 4. Auflage 1896, 2 Mk.) in humoristischer Weise den Gebrauch lächerlicher, anstöfsiger, oft unanständiger Wörter und Redensarten von seiten englisch sprechender Deutscher persifliert und richtig stellt. Etwas Ähnliches wird hier geboten, nicht in humoristischer, sondern in schlichter, ernster Form. Das Büchelchen sei hiermit allseitig bestens empfohlen.

English Letter Writer. Anleitung zum Abfassen englischer Privat- und Handelsbriefe. Von Dr. R. Kron, Professor an der Kaiserlichen Marine-Akademie und -Schule. 2. Auflage. Karlsruhe in Baden (J. Bielefeld) 1903. 102 Seiten. Preis 1,50 Mk. Die Brauchbarkeit dieses recht praktisch angelegten und reichhaltigen Briefstellers wird durch das Erscheinen der 2. Auflage bestätigt.

10. Wörterbücher.

C. F. Griebs *Englisch-Deutsches und Deutsch-Englisches Wörterbuch.* 10. Auflage mit besonderer Rücksicht auf Aussprache neu bearbeitet und vermehrt von Dr. Arnold Schröer, Professor der englischen Philologie. 2 Bände. Erster Band: Englisch-Deutsch, eleg. in Halbleder geb. 14 Mk.; zweiter Band: Deutsch-Englisch 12 Mk. — Besonders in drei Punkten zeichnet sich das Wörterbuch von Schröer, das mit dem alten Grieb nichts als den Namen gemein hat, vor den meisten übrigen aus: durch wissenschaftliche Verläfslichkeit in Bezug auf Aussprache, auf Bedeutung und Bedeutungswandel und auf Herkunft der Wörter. Es ist das beste englisch-deutsche Schulwörterbuch der Gegenwart und genügt durch seine grofse Vollständigkeit auch weiteren Kreisen. Die Aussprachebezeichnung ist zutreffend und leicht erkennbar.

Neues und vollständiges Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache von Dr. F. W. Thieme. 18. Auflage vollständig neu bearbeitet von Dr. Leon Kellner. Erster Teil: Englisch-Deutsch. Braunschweig (Fr. Vieweg & Sohn) 1902. Preis geb. 5 Mk. — Wie Grieb durch Schröer, so hat nun auch Thieme durch Kellner eine Neubearbeitung erfahren. Wie dies von dem philologisch wie praktisch auf dem Gebiete des Englischen so hervorragend vorgebildeten, durch gediegene wissenschaftliche Methode ausgezeichneten Bearbeiter nicht anders zu erwarten war, handelt es sich weniger um eine Neubearbeitung, denn um eine Neuschaffung — eine Neuschaffung, die zugleich einen Fortschritt bedeutet auf lexikographischem Gebiete. Wie Schröer, so hat auch Kellner der Bedeutung der Wörter, der Grundbedeutung, sowie der vernünftigen Anordnung der abgeleiteten Bedeutungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Besonders selbständig und zweckentsprechend behandelt er die Bedeutung der abstrakten Wörter, bei deren Verdollmetschung die meisten bequemen alter lexikographischer Überlieferung folgenden bisherigen Wörterbücher nur allzu oft versagten. Die von dem Rezensenten mehrfach hervorgehobene, auch auf der 8. Schleswig-Holsteinschen Direktoren-Versammlung nachdrücklich be-

Digitized by Google

tonte Notwendigkeit eines Schulwörterbuches, mit dessen Hilfe die Schüler angeleitet werden können, aus der Grundbedeutung eines Wortes heraus die für den Zusammenhang eines Einzelfalles passende abzuleiten und zu erkennen, hat in Kellners Neubearbeitung anerkennenswerte Berücksichtigung erfahren. Im Gegensatz zu dem üblichen Verfahren anderer Lexika unterscheidet Kellner beim Verbum nicht Transitiva und Intransitiva. Er geht dabei aus von der Ansicht, der Schüler könne nicht oft genug daran erinnert werden, dafs es im Neuenglischen ein genus verbi nicht gibt, und dafs nahezu jedes englische Verbum ohne irgend eine Veränderung transitiv, intransitiv, reziprok und reflexiv gebraucht werden kann. Die Voraussetzung dieser grammatischen Erkenntnis gewährt ihm die Möglichkeit, viele Verben in seinem Wörterbuch kürzer und übersichtlicher zu behandeln, als dies in den bisher üblichen Lexiken der Fall war; gleichzeitig gewährt sie ihm Raum für anderes Notwendige. Das Wörterbuch enthält als willkommene Beigaben einen Abrifs über die Veränderlichkeit englischer Wörter, über die Wortbildung im Englischen, über englische Würden und Titel, über englische und amerikanische Mafse, Gewichte und Münzen, über das Verhältnis der Thermometergrade von Fahrenheit zu Celsius und Réaumur, sowie eine tabellarische Übersicht der wichtigsten Namen der englischen und der amerikanischen Literaturgeschichte mit gleichzeitiger Gegenüberstellung der zeitgenössischen Ereignisse. Nicht allgemeinen Beifall dürfte die Aussprachebezeichnung finden: statt sich dem phonetischen Transkriptionssystem eines Sweet oder, was noch besser wäre, des Murray-Bradleyschen Wörterbuches anzuschliefsen, befolgt Kellner die Stormonthsche Aussprachebezeichnung. Die für den Gebrauch von Engländern bestimmten — einsprachigen — Wörterbücher von Stormonth sind ausgezeichnet; doch ihre Aussprache weise ist veraltet und für unsere Schüler unpraktisch. Dagegen ist sehr praktisch die von Kellner eingeführte Scheidung von gutturalem (in all, milk) und dentalem l (in holly, fellow).

Neufelds *Fremdsprachliche Taschenwörterbücher. Englisch-Deutsch und Deutsch-Englisch.* Mit Bezeichnung der Aussprache in beiden Teilen. Für den Privat-, Kontor- und Schulgebrauch. 14., völlig umgearbeitete Auflage. Von Dr. G. Glanz. Berlin, Neufeld & Henius. — Nach dem Vorwort hat die 14. Auflage eine durchgreifende Umarbeitung durch den gegenwärtigen Bearbeiter erfahren. Der Vokabelschatz ist, wie Herausgeber und Verleger ausdrücklich versichern, ansehnlich vermehrt und dabei sei den modernen Verkehrsbedürfnissen tunlichst Rechnung getragen. Dafs ein Taschenwörterbuch auf 321 Seiten kleinen Formats nur eine beschränkte Vollständigkeit bieten kann, ist offenbar. Moderne Wörter wie Glühstrumpf, Kurzschlufs, to cycle radfahren, cyclist Radler, Berlin wool Stickwolle wird man vergeblich suchen. Dieses geringen Umfanges wegen dürfte das Wörterbuch für den Schulgebrauch wenig zu empfehlen sein; dazu genügt auch nicht die Aussprachebezeichnung, welche die Aussprache in sehr volkstümlicher Weise mit deutscher Transkription (manchmal auch

ungenau) andeutet. Das Taschenwörterbuch ist handlich und zierlich gebunden.

Verdeutschungs-Wörterbuch der englischen Umgangssprache. Für die Reise und zum Gebrauch bei der Lektüre von Dr. R. Kron. Karlsruhe in Baden (Bielefeld) 1903. II und 202 Seiten. Preis geb. 2 Mk. Das Wörterbuch enthält nach Angabe des Verfassers die notwendigsten Ausdrücke der englischen Sprache, soweit sie in der eigentlichen Unterhaltungs- und Verkehrssprache und in dem ungezwungenen literarischen Englisch tatsächlich vorkommen. Er behauptet, sein Verdeutschungs-Wörterbuch erschliefse auch das literarische Englisch der heutigen Tagesliteratur und der geschichtlichen und erzählenden Darstellung. Er rechnet dabei allerdings auf verständnisvoll Suchende, solche, die sich Wörter wie unadored, adorable, adoration, adorer, adorability allein ableiten und erklären können aus dem allein in seinem Verdeutschungs-Wörterbuch gegebenen adore, usw. Er gibt die Aussprache des i-Lautes in sieve (Sieb) als gleich mit der in siege (Belagerung) an, was ein Versehen ist. Das Buch enthält im Anhang (S. 197—202) auch Amerikanismen. Bekanntlich ist ja das amerikanische Englisch dem in England und sonst in den Kolonien gesprochenen im wesentlichen gleich; einige Unterschiede machen sich jedoch allmählich erkennbar, und zwar nicht blofs in der Schreibung und der Aussprache (dem näselnd-singenden twang der Amerikaner), sondern auch in der Bedeutung einiger Wörter. Einzelne dieser Abweichungen des amerikanischen Wortschatzes bringt der Verfasser bei, wobei er jedesmal dem amerikanischen den in England üblichen Ausdruck beifügt.

X.

Geschichte

P. Pomtow.

I. Allgemeiner Teil.

1. Allgemeine Methodik.

A. Die Lage des Faches.

Je mehr wir uns einer neuen Weltanschauung auf Grund des historischen Entwicklungsgedankens — durchgeführt durch die Zusammenarbeit aller Fakultäten — nähern, desto unbefriedigender wird die Lage unseres Schulfaches. Aus Laien- und Fachkreisen mehren sich die Klagen über die Unzulänglichkeit dieses Unterrichts und seiner Leistungen. Und wenn sie auch zumeist unberufenem Munde entstammen oder von Seiten solcher Sprachvertreter kommen, die aus den Trümmern des Geschichtsfaches das ihrige zu bereichern hoffen, und wenn auch andrerseits von berufener Seite die tatsächlichen Fortschritte des höheren Geschichtsunterrichts reichlichst anerkannt werden (vgl. Jb. XVI, 1 f.), so dafs das Urteil jener uns nicht zu kümmern brauchte, — es bleibt die Lage doch immer eine unerfreuliche. Denn so viel ist den Klagenden ja wohl ohne weiteres zuzugestehen, — der Geschichtsunterricht an unseren höheren Schulen, wie er heute ist, vermag die ideale Tiefe seiner Aufgabe — Aufbau und Verständnis der Gegenwart aus der Kenntnis der Vergangenheit heraus — entfernt nicht zu erschöpfen, ja kaum an sie zu rühren. Daher denn seine radikale Verurteilung von naturwissenschaftlicher Seite, wo „politische Anthropologie“ als die einzig wahre Geschichte gepriesen wird*), daher der hochfahrende Herrschaftsanspruch der Philologie (vgl.

*) Z. B. sagte in seiner Festrede beim Aktus in der Aula der Technischen Hochschule am 27./I. 1903 der derzeitige Rektor Kammerer-Charlottenburg: „Ein unbekanntes Land ist unserer Schule die Geschichte, die nicht aus einem Gemenge von Jahreszahlen und Schlachten, sondern aus Kulturentwickelung besteht, die das Werden und Vergehen der Völker entrollt, die der Gegenwart mahnend zuruft: ‚So warst Du, und so wirst Du sein.“

Digitized by Google

Aly weiter unten), daher die verzweifelten Einschränkungsversuche (z. B. von Reichardt, Mertens usw.), daher die Unterstützungsangebote von Neu- und Altsprachlern wie Lambeck, Sporleder, Kähler usw. Das Sehnen der Zeit heischt von der Wissenschaft den historisch begriffenen Kosmos der Welt, und von der Schule die didaktisch vollendete Vermittelung eben dieses Kosmos — unbekümmert darum, ob diese im Zeitbedürfnis wohl begründete Forderung zur Zeit oder überhaupt jemals äufsere Verwirklichungsmöglichkeit besitzt. Der Historismus, der ganz besonders die Sprachfächer ergriffen hat, schränkt die Freiheit des Geschichtsunterrichts von allen Seiten ein, indem er gleichzeitig die Ansprüche an die Fachkenntnisse der Schüler unermefslich steigert. Schon scheinen, wie früher die Altphilologen, nunmehr auch die Lehrer des Französischen und Englischen nicht nur die Geschichte ihrer Sprache, sondern auch des betr. Volkes für sich zu reklamieren.

Es ist gegenüber so widersprechenden Anforderungen nötig, aufs sorgfältigste zwischen dem idealen Geschichtsunterricht und dem zur Zeit allein möglichen, d. h. dem lehrplanmäfsigen Unterricht mit seinen 2 bis 3 Wochenstunden, zu unterscheiden. Jener bedürfte, um ausreichend Raum und Vertiefung zu erhalten, der Verkoppelung mit Deutsch und Religion (in einer Hand), davon oder dazu auf der Oberstufe eine wöchentliche Anschauungsstunde (bei reichstem Anschauungsmaterial) und eine Quellenlektürestunde, um entscheidende Dokumente in ihrem inneren Leben den Schülern zu vermitteln, so dafs ihnen bei eigener Betätigung Verständnis, Kombinationsvermögen und historische Kritik in bescheidenem Umfang zuwüchse. — Dieser bedarf immer und vor allem der Selbstbeschränkung, des energischen, rücksichtslosen Verzichtes, der Sichtung seines Stoffes, der Festlegung seiner Grenzen. Wie viel er dann als schulmäfsiges Nebenfach seinen inneren Bildungsaufgaben schuldig bleiben mufs, wird wirklich niemand besser wissen und fühlen als der Geschichtslehrer, der ja wohl auch der nächste dazu ist; es ihm aber dann noch zum Vorwurf zu machen, dafs er hinter der Zeit zurückbleibe, dessen sollte man sich doch entwöhnen, und wäre es in der menschlichen Bequemlichkeit, Selbstgefälligkeit und Gedankenlosigkeit noch zehnmal so gut begründet.

Wir wollen im folgenden versuchen die methodischen Beiträge des Jahres, sofern sie nicht direkt eine didaktische Spezialfrage behandeln, in diesem Sinne als idealistische und realistische zu scheiden.

B. Idealistische Richtung.

Die Frage nach dem Zusammenhang vom Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft ist in Anlehnung an die Lamprechtschen Theorien zu Ende der neunziger Jahre oft berührt worden (vgl. z. B. Jb. XII, 9 ff.). Neuerdings hat sie Herrfurth-Hamburg Jh. zur Grundlage des theoretischen Teiles seines hübschen Programmes *Der Lehrstoff für Geschichte* (s. Jb. XVII, 7) gemacht. Praktisch entschied er sich für den Standpunkt

Digitized by Google

Th. Lindners (als den umfassendsten); prinzipiell stimmt er der Behauptung zu, *Dafs hinsichtlich der inneren Gestaltung des Geschichtsunterrichts die Geschichtswissenschaft das Richtziel sei* (S. 2) oder wie er an anderer Stelle deutlicher sagt, dafs unsere Schulwerke dauernd revisionsbedürftig sind und wissenschaftliche Korrektur fortdauernd ertragen und erfahren müssen. So selbstverständlich das ist, hat es doch den Berichterstatter für die 8. rheinische Direktorenkonferenz (s. weiter unten) Mertens-Brühl zu einer halben Abwehr veranlafst. Die (oben kursiv gedruckte) Behauptung sei richtig, meint er, „insofern der Lehrer nichts lehren dürfe, was mit den sicheren Ergebnissen der Geschichtswissenschaft im Widerspruch stehe, falsch, insofern es sich um die Auswahl des Stoffes handele". Das klingt treffend, hat aber im Grunde zureichende Geltung doch nur für die Unterstufe, auf der das Interesse am Stofflichen beim Schüler überwiegen darf und soll. Auf der Oberstufe ist der Stoff nur Mittel zum Zweck, zum Zweck der Bildung historischen Sinnes. Und der gedeiht sicher nur auf dem Boden des wissenschaftlichen Lebens der eigenen Zeit, das wiederum nur ein Reflex der Gegenwart ist. Was auf der Oberstufe dem Geschichtsunterricht Leben und Wert gibt, Bildungswert für die werdende Persönlichkeit des Schülers, ist allemal die mögliche Beziehung auf die Gegenwart (Beziehung im weitesten Sinne, sei es in ethischer, sozialer, politischer oder individuell-ästhetischer Hinsicht). Was ohne solches Interesse ist, ist geistig unfruchtbar, ist tot. Nur im Gegenwartsinteresse lebt die Vergangenheit, es ist das einzige — trotz aller Museen und Bibliotheken —, was tatsächlich von ihr übrig ist, das einzige menschlich Wirksame. Darum ist jener Satz Herrfurths keineswegs nur negativ zu deuten, wie Mertens will, er enthält die positive Maxime: „Lehre Geschichte (nb. auf der Oberstufe) nicht als nackte Tatsachenreihe, sondern im Geiste der wissenschaftlichen Probleme Deiner Zeit, denn sie sind deren eigene Probleme."

Entschlossen und tief, obschon etwas einseitig, hat Gottfried Koch-Berlin SG. diesen Gegenstand in einem kurzen Aufsatz *Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht* behandelt. Er versucht nichts geringeres als eine neue Grundlegung. „Weshalb treibt man Geschichte auf höheren Schulen?" fragt Koch, „da sie doch weder die praktische Brauchbarkeit der neueren Sprachen noch die „geistübende" Wirkung der alten Sprachen oder der Mathematik besitzt"? Die einen sagen, zur Stärkung des Patriotismus (d. h. die heimische Geschichte wird als besonders ideal im Gegensatz zu anderen dargestellt, oder die bestehenden Einrichtungen werden als vortrefflich erwiesen); die anderen sagen, zum Beweis der immanenten Teleologie alles Geschehens (d. h. das Gewordene mufs als der Absicht Gottes oder der Helden entsprechend erscheinen, es wird der Fortschritt der Menschheit in äufserer Kultur, in Moral und Intellekt dargetan und gezeigt, „dafs die Tugend belohnt und das Laster gestraft wird"). Als ob patriotische, moralische, religiöse Begeisterung nicht unendlich viel besser durch die Poesie erreichbar wären, und demnach die Poesie in

diesem Sinne nicht „viel höhere erziehliche Wirkung hätte“ als die Geschichte! „Wenn aus der Geschichte etwas zu lernen ist, so kann es nur aus der rücksichtslos wahrhaftigen Geschichtsdarstellung gelernt werden“, und diese gestattet auch nicht das weniger Gute der vaterländischen Geschichte zu verschweigen; selbst darin liegt schon eine Trübung der Wahrheit. Scheiden also die Begeisterungsmomente aus, so bleibt nach Koch doch ein anderer, doppelter Gewinn der wissenschaftlich wahrhaftigen Geschichtsbehandlung; sie lehrt 1. die Macht der Tradition kennen, lehrt, dafs nicht Vernunft allein die Welt beherrscht, dafs keineswegs nur (wie in den exakten Wissenschaften) der Lebende recht hat und nach seinem Willen die Welt gestalten und bestimmen dürfe, lehrt, wie abhängig von der Vergangenheit — wenn nicht der einzelne, so doch die Menschheit als Ganzes ist. Und sie lehrt 2. Kritik —, Kritik nicht blofs an der Überlieferung des Früheren, sondern auch an der Überlieferung des Heutigen (durch Zeitungen, Gerüchte, Parteischriften, Klatsch usw.), lehrt Zurückhaltung im Urteil, Vorsicht, Selbstbegrenzung.

Soll dieser Ertrag, den kein anderer Unterricht zu liefern vermag, und der für die allgemeine Bildung unentbehrlich ist, gewonnen werden, so bedarf freilich der Geschichtsunterricht auf der Oberstufe (denn nur um diese kann es sich dabei handeln) der Ergänzung durch die historisch-kritisch betriebene Lektüre einiger Quellenschriften und der Vertiefung auf engere Gebiete. („Ich würde es bei weitem vorziehen, die deutsche Kaisergeschichte in wenigen Stunden abzumachen, und dafür Reformationsgeschichte ganz ausführlich zu behandeln, als alles gleichmäfsig d. h. ungenau durchzunehmen.“) Auf welche Gebiete man derartig eingehe, sei im Grunde gleichgültig, immerhin erscheine der Anschlufs an die dem Schüler vertrautesten Epochen, z. B. peloponnesischen Krieg, Augustus usw. am natürlichsten.

Lektürestunden ähnlicher Art wie Koch verlangt auch A. Baumeister-München; freilich geht er dabei von ganz anderer Grundlage aus. Ist der Standpunkt Kochs ein allgemeiner, wissenschaftlicher, den man etwa als einen historischen Kritizismus bezeichnen könnte, so ist der Baumeisters ein persönlicher, empirischer, der im nationalen Idealismus gipfelt, in dem Glauben an die Macht eines vorbildlichen, nationalen Genius. Dieser Genius ist ihm Bismarck. In einem Aufsatz *Die Reden des Fürsten Bismarck als Lektüre für die obersten Klassen höherer Schulen* und in den Vorreden zu seiner Ausgabe *Bismarcks Reden als Schullektüre* tritt er in zündenden Worten für die Forderung ein, Bismarck den reifenden Schülern nahe zu bringen, den Abschlufs des höheren Geschichtsunterrichts auf ihn zu stellen. Die oft feine und wohlgelungene Begründung, die er seinem Vorschlage mitgibt, seine treffliche Charakterisieruug des Redners Bismarck im Verhältnis zu den antiken Musterrednern Isocrates, Demosthenes, Cicero; die Würdigung der immanenten ethischen Kraft, der Vornehmheit und Wahrhaftigkeit Bismarckscher Kampfesweise, die Klarlegung der eminenten Bedeutung der Reden für die staatsbürgerliche Er-

Digitized by Google

ziehung der deutschen Jugend usw. — das alles braucht uns hier nicht weiter zu kümmern, denn welcher deutsche Geschichtslehrer sollte nicht ohne weiteres den unvergleichlichen Wert dieses Stoffes in seiner unübertrefflichen Vereinigung von ästhetischer, sittlicher, politischer und geschichtlicher Wesensfülle freudigst anerkennen und jede Möglichkeit, sich mit seinen reifenden Schülern in sie zu versenken, froh begrüfsen? Aber leider gehen Baumeisters praktische Forderungen viel zu weit und werden leitende Stellen deshalb eher abschrecken, als gewinnen. Statt eine vierte Lehrstunde in O I zu fordern, wie von verschiedenen Seiten geschieht (s. unten) will Baumeister den ganzen Lehrgang der O I auf den Kopf stellen. Er denkt sich „zuerst Darstellung des neuen Deutschen Reiches, Verfassung von 1871; dann zurück zur Schilderung der Zerrissenheit von 1792, Selbstauflösung des alten Reiches, Napoleonische Kriege, Austerlitz und Jena, Befreiungskriege. Bundestag mit Vorherrschaft Österreichs, Stagnation, Rivalitäten, Demagogenfurcht; Explosion des Volksgefühls 1848, Verfassung in Preufsen. Bismarcks Schulung in Frankfurt, Petersburg, Paris. Er wird Mittelpunkt 1862. Alles weitere ergibt sich von selbst. — Danach wäre erst in der 2. Jahreshälfte 1648—1792 vorzutragen und zu besprechen. Endlich nochmalige Rekapitulation des Ganzen in chronologischer Folge bis auf die Gegenwart". Wer wird das im heutigen Rahmen leisten oder verantworten wollen?

Kaum minder idealistisch sind die Versuche, geschichtliche Heimatskunde und geschichtlichen Schulunterricht zu verknüpfen, wie sie von Bösser-Karlsruhe und Sebald Schwarz-Blankenese befürwortet oder unternommen werden. Der badische Studienrat weist in seinem Aufsatz *Allerlei Anschauungsmittel* darauf hin, dafs, obschon landschaftlich verschieden verteilt, wertvolles historisches Anschauungsmaterial in Kirchen, Klöstern, Burgen, Schlössern überall in Deutschland zu finden sei. Nach seiner historischen Entwicklung und seinen Schicksalen bei eindringender Vorbereitung des Lehrers zusammen mit den Schülern betrachtet, vermöchte es nicht nur nachhaltige Anregungen, sondern auch typische Kenntnisse (z. B. der Kirchen- und Burganlagen nach Zeit, Stil, Entstehungsbedingungen usw.) zu gewähren. — Beschränkt sich Bösser auf die Empfehlung solcher Unternehmen, so berichtet der niederdeutsche Amtsgenosse in seiner hübschen Abhandlung *Vergangenheit und Gegenwart. Aus der Praxis des Geschichtsunterrichtes an den mittleren Klassen der Realschule* schon über Erfahrungen. Gewohnheitsmäfsig unternimmt er mit seinen Tertianern Ausflüge, ja mehrtägige Reisen (z. B. nach Lübeck) in die geschichtsreiche Umgebung Blankeneses und weist ihnen in Dorfanlagen, Orts- und Strafsennamen, Bauten, Museen und Denkmälern aller Art die Vergangenheit in der Gegenwart. Es ist eine Freude zu sehen, wie er ihnen die Augen öffnet für den Charakter der Heimat, für deren Entwicklung (Beispiel Hamburg), für das Leben der Vorfahren, für die altgermanische Religion, nach deren Überresten in Sagen und Bräuchen. Er lehrt sie als Heimatforscher tatsächlich, „dafs Geschichte

nicht nur im Geschichtsbuch steht, sondern dafs die Gegenwart sie auf 1000 Seiten dem offenen Auge zeigt", und er ist Lehrer genug, um mit Ernst und Geschick den volkskundlichen Gewinn didaktisch zu klären und geistig zu sichern, indem er ihn in einem Anhang zum Lehrbuch (auf 12—16 Seiten eingelegten Schreibpapiers) zusammenstellen läfst. — Eine eigentliche methodische Begründung seines Verfahrens, das einen erheblichen Teil der lehrplanmäfsigen Geschichtsstunden absorbiert, hat Schwarz nicht gegeben. Er läfst die Tatsachen reden, und er hat Recht damit, denn sie sprechen zweifellos für ihn als Subjekt — eine echte warmherzige und tatfrohe Lehrerpersönlichkeit offenbart sich in ihnen: aber vermögen die Tatsachen auch das Prinzip an sich zu rechtfertigen? Das bleibt bei der verschiedenen Ertragfähigkeit an heimatskundlichen Werten, die der deutsche Boden allerorten aufweist, bei der Verschiedenheit der Vorbedingungen in Anstaltsleben und Publikum doch mindestens zweifelhaft. Dafs, wem Überreste reichlich zu Gebote stehen, über literarische und geschichtliche Quellen etwas gering denkt, kann nicht wunder nehmen. Aber wie soll z. B. der Grofsstädter oder der Mann auf Kolonialboden es machen, wenn Schwarz sagt: „Wir müssen unsere Götter (die altgermanischen) dort suchen, wo sie noch lebendig sind in Sitten und Sagen, in Märchen und Namen: (diesen verschütteten Quell unseres Volkstums aufzugraben, erscheint mir wichtiger, als in künstlichen Kanälen die trüben Fluten der Edda in unser Volksleben zu leiten, einer Religion, die schon so zersetzt ist vom Christentum, dafs sie von ihrem eigenen Ende redet)." — Vortrefflich heifst es an anderer Stelle: „Barbarei ist auch das tote Wissen. Ich sehe keinen Unterschied, ob der Hunne zwischen den mitgeschleppten Schätzen des Morgen- und Abendlandes haust, ob wir unsere Zimmer mit wahllos zusammengekauften Sachen ausstatten, oder ob wir das Hirn unserer Schüler mit den Fetzen aller Zeiten vollhängen, ohne dafs sie wissen: „was soll das mir?" „was gilt das uns?" Aber ist es nicht etwas inkonsequent, die für Heimatskunde notwendige Zeit gerade an der Stelle der Lehrpläne ersparen zu wollen, die einem erheblichen (dem grofsstädtischen) Teil unserer Schüler die einzige Gelegenheit bietet, vom Wesen der Heimatsgeschichte eine Ahnung zu erhalten, an der „Brandenburgischen Geschichte?" „Man kann ja z. B. gewifs — sagt Schwarz — die Kämpfe der Ritter, Städte und Fürsten an den zwei ersten Hohenzollern schildern; aber lieber knüpfe ich sie an Uhlands Rauschebart-Gedichte an, wo sie eine Form gefunden haben, die dauern wird, so lange deutsche Zunge klingt. Und Albrechts des Bären Ansiedlung der Holländer ist gewifs ein typisches Beispiel für diese wichtigen Unternehmungen; aber wir haben ein solches drüben im „Alten Lande", auf das wir von unseren Fenstern hinabblicken können. Da ist uns das Hemd näher als der Rock." — Der Geschichtsunterricht müsse „sich einwurzeln in Heimat und Gegenwart", das ist die Parole Schwarzs. Sie geht aus auf Charakterbildung. Sie erwächst mit vollstem Recht aus dem Boden der Realschule, die mit ihr wohl sicher mehr gewinnt, als

der Geschichtsunterricht verliert. Aber allgemeine Normen werden sich aus ihr nicht gewinnen lassen, so lange allgemeine Bildung das Ziel der höheren Schule bleibt und die historische Weltanschauung deren wesentlichster Teil.

Als hochgespannten Idealisten, der die Ziele Blössers und Schwarzs mit den sonstigen höchsten Zielen kulturgeschichtlichen Geschichtsunterrichts zu vereinen auffordert, zeigt sich auch R. Wustmann in seinen *Bemerkungen zum oberen Gymnasialunterricht in älterer deutscher Geschichte*. Die wenigen, inhaltreichen Seiten sind schwer zu charakterisieren, denn sie bieten, was ihre Überschrift sagt, in der Tat Bemerkungen, — Gedanken, die sich in Wustmanns ausgezeichnetem Lehrbuch (vgl. Jb. XVII, 32 ff.) schon verwirklicht finden, theoretisch jedoch untereinander nicht verknüpft und auch nicht leicht zu verknüpfen sind. — Die jetzt beliebte „Gegenwartsbetrachtung nebst Bürgerkunde“ sei einerseits schwer von Ideologie frei zu halten (Anarchismus, Sozialismus usw.) und finde andrerseits auf die Dauer wenig Interesse beim Schüler. Besser sei es die dreifache Ausprägung der Staatsidee in der Entwickelung Deutschlands zur Einführung in das Problem des Staatslebens zu benutzen — den Reichsgedanken, die Einzelstaatsidee und den städtisch-republikanischen Staatsbegriff. Was jede dieser Formen von der anderen trenne, was das heutige Staatsleben jeder von ihnen danke — z. B. der Stadt die Rechtsbildung, den Territorien die Landesverwaltung — müsse im Unterricht herausgeholt werden, und das Emporsteigen der Staatswirtschaft und des öffentlichen Staatsinteresses aus der ursprünglichen Privatwirtschaft und dem Privatinteresse des Territorialherrn gezeigt werden. — Sache des Lehrbuches sei es, die allgemeine Entwicklung, Sache des Lehrers, den durch persönliche Züge der Entwicklungsträger individuell und ethisch belebten Hintergrund zu geben. Auch bedürfe die deutsche Geschichte der Ergänzung durch regelmäfsig begleitende Übersichten (einstündig und seit 1200 an jedem Jahrhundertschlufs) über die europäische Gesamtentwicklung, damit eine bessere Unterlage für den Begriff der Weltkultur gewonnen werde. — Daneben sei auch die höchst fruchtbare Heimatgeschichte nicht zu vernachlässigen. „Wie viel Geschichte lehren nicht die alten Strafsennamen, die alten Bauten, die innere Stadtanlage aller unserer Gymnasialstädte, wie viel die nächsten Dorfnamen, Landstrafsenzüge, Burgruinen, von den stadtgeschichtlichen und vorgeschichtlichen Sammlungen zu schweigen.“ Dafür habe die politische Geschichte zurückzutreten und könne z. B. bei der Völkerwanderung beschnitten werden. — Dagegen müfsten die Künste in erheblich tieferem Sinn zur Geltung kommen. Einerseits seien die einzelnen Kunstwerke in Gesang, im Zeichnen, im Deutschen usw. in ihrer Selbständigkeit und in kritisch-ästhetischer Hinsicht zu betrachten, andrerseits habe sie die Geschichte an ihren besonderen Stellen — als Zeitausdruck und Entwicklungsstufe — zu würdigen. Als Probe dessen ein Satz (v. S. 501): „Der Geschichtslehrer wird auf den Charakter des Max-Holzschnittes (von Dürer) als

eines Flugblattes hinweisen, wird das gemalte Porträt zur Einprägung der ideal und kräftig angelegten, vornehmen und dabei mit einem Antlitz schwerer Enttäuschung im Alter gezeichneten Gestalt vorzüglich verwerten können, wird das künstlerisch unruhigere, äufserlich reichere Madrider Selbstporträt (Dürers) aus jungen Jahren der gereiften intensiven Porträtkunst des Holzschuher gegenüber stellen und vor allem den grofsen Eindruck Luthers auf Dürer als mit dessen letztem künstlerischem Reifen parallel gehend an dem so drastischen Gegensatz des katholischen Allerheiligenbildes und der 4 evangelischen Apostel, neuer, religiöser Individualmenschen jener Zeit — der Johanneskopf beruht z. B. auf Melanchthons Zügen — nachweisen und einprägen." — Des ferneren verlangt Wustmann germanistischen Purismus in Namensbetonung (selbst auf der viertletzten z. B. Márkomannen, Lángobarden, Érmunduren, auf der drittletzten z. B. Chérusker, Gépiden, Wándalen), ohne freilich die Konsequenz der entsprechenden Schreibung z. B. Thiuda-riks für Theoderich fordern zu wollen.

Zu den Idealisten (in der Methodik des Geschichtsunterrichts) sind schliefslich auch wohl diejenigen zu rechnen, die mit dem Hilfsaufgebot neusprachlicher oder altsprachlicher Lektüre der Notlage des Faches mehr oder minder abzuhelfen meinen — wie Sporleder, Kähler, Wislicenus, Mertens, gelegentlich auch Löwe (s. u. S. 14) und andere. Freilich sind es mit Ausnahme Sporleders eigentlich Idealisten wider Willen oder recht praktische Idealisten, insofern sie durch Übertragung auf die sprachlichen Schultern das Gepäck des Geschichtslehrers etwas erleichtern wollen. — Sporleder ist dagegen als Neusprachler der Ansicht, durch *Englische Geschichtslektüre in den oberen Klassen* in erster Linie dem Englischen sein gebührendes Feld zu sichern. Indem er kursorische und statarische Lektüre unterscheidet, weist er der ersteren, die mit zunehmender Sprachkenntnis des Schülers immer mehr zu überwiegen habe, die Aufgabe zu, in englische Kultur und englisches Volkstum einzuführen. Die O II solle „die Geschichte der Urzeit, des Feudalismus, der auswärtigen und inneren Kriege bis zur Herrschaft der Stuarts und des Puritanismus", die U I „die Ausdehnung des Reiches auf die östliche und westliche Hemisphäre, die französische Revolution, Englands Kriege mit Napoleon und die industrielle Umwälzung im 18. Jahrhundert zu behandeln haben, und für die O I bliebe dann die Victorianische Aera, die inneren Kämpfe, das Erstarken des Parlamentarismus und die Gründung (?) und Ausbreitung des Kolonialreiches". — Material dazu eine Chrestomathie. — Auch Mertens-Brühl hat in seinem Bericht zur 8. Rheinischen Direktorenversammlung (s. u. S. 17) mehrfach (z. B. S. 87, 98) zur Begründung der von ihm geforderten Beschränkung in aufserdeutscher und Kulturgeschichte auf die sprachlichen Führer rekurriert. Er setzt sich über die seiner Meinung nach vorliegende Notwendigkeit, die englische Geschichte des Mittelalters auf 4 Zeilen zu geben („Sage man doch einfach im Anschlufs an die Schlacht bei Bouvines, ... dafs der englische König zum Erlafs der

Digitized by Google

Magna charta gezwungen wurde, die seine Macht erheblich einschränkte, und dafs dann später dem König ein Parlament zur Seite trat, das in Ober- und Unterhaus zerfiel. Mehr zu geben dürfte die Zeit fehlen") mit dem billigen Trost fort, „hier mufs die fremdsprachliche Lektüre ergänzend eintreten"; bei wie vielen Gymnasiasten wohl? Zur Erörterung von Fragen des öffentlichen deutschen Rechtes scheint ihm Goethes Götz geeignet. — Wislicenus wünscht in seinem Aufsatz *Geschichtsunterricht auf der O II nichthumanistischer höherer Lehranstalten,* dafs das Deutsche den gröfsten Teil seiner antikisierenden Stoffe auf diese Klasse verlege, um damit der Geschichte zu Hilfe zu kommen. Und Kähler entwirft in einer gründlichen Abhandlung *Zum Geschichtsunterricht in der Ober-Sekunda,* um den aus 14maliger Behandlung der alten Geschichte daselbst als hoffnungslos erkannten Zustand zu lindern, und da nun einmal die notwendige 4. Wochenstunde nicht zu haben sei — einen Lektüreplan für das Griechische und Lateinische, demzufolge jenes im Sommer 18, dieses im Winter 22 Stunden für Tyrtaeus, Solon, Aristoteles usw. bis auf Sueton zu opfern habe, Material — ein chrestomathischer Anhang zum geschichtlichen Lehrbuch.

Es berührt denjenigen, welcher einige Jahre hindurch unsere Fachliteratur verfolgt, eigen, wie voraussetzungslos, gleichsam immer wieder von neuem, die gleichen Fragen angeschnitten und genau die gleichen Fehler gemacht werden. Speziell die Frage, wie weit auf die Mitwirkung anderer Fächer zur Erledigung der Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu rechnen sei, hat schon im Jahre 1901 die schlesische Direktorenkonferenz in mühevoller und umfangreicher Behandlung mustergültig gelöst, ohne dafs davon bis auf den heutigen Tag ein vertiefender Einflufs auf die Diskussion des Problems zu spüren wäre. Dort ist festgestellt worden, dafs die letzten Ziele des Geschichtsunterrichts aufserhalb der Hilfssphäre der Sprachfächer lägen und dafs deren Mitarbeit nichts anderes erzielen könne „als die Gewinnung eines durch individuelle Züge belebten Hintergrundes für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und für hervorragende Persönlichkeiten". (Vgl. dazu Jb. XVI, 7—12, XV, 12 f.) Besonders überraschend aber ist es in diesem Jahr, wie jemand (Mertens l. l. S. 97), der vor der *πολυμαθία* warnt, *ἥ νόον οὐ διδάσκει,* aus einem Zusammenschöpfen von Geschichtsbrocken aus den verschiedenen Näpfen und Näpfchen des Schultisches die Herstellung eines würdigen, geistig nahrhaften Gerichtes zu erwarten vermag. Soll der Geschichtsunterricht die Grundlagen des modernen Lebens aufzuweisen im stande sein, so mufs er die Entwicklung der Zustände zum Grundgesetz seiner Unterweisung machen und machen können. Einsicht in die Entwicklungsbedingungen — das ist für den Abiturienten wichtiger wie alles geschichtliche Wissen an sich. Sehr richtig macht in diesem Sinne der Gegenberichterstatter (bei Mertens) Broicher-Trier (S. 126) darauf aufmerksam, dafs die Unterstützung durch andere Fächer keine Entlastung des Geschichtsunterrichts bedeute. „Das aus der Lektüre Gewonnene mufs er

(der Geschichtslehrer) durch seine Arbeit in der Geschichtskenntnis der Schüler an die rechte Stelle setzen und dem allgemeinen Zusammenhang einfügen. Da es dazu einer Wiederholung der Erzählung selbst bedarf, so fällt eine Zeitersparnis für den Geschichtslehrer dabei nicht ab.“ Ein wirklicher Nutzen läfst sich nur dann erwarten, wenn der Geschichtslehrer selbst die Hilfslektüre leitet. Wer aber ohne diese ausdrückliche Vorbedingung die „Unterstützung der Geschichte durch andere Fächer“ befürwortet oder fordert, schädigt das Fach, dem er zu helfen wünscht und meint, denn er verschleiert den dringenden Notstand und verhindert oder verzögert dadurch die notwendige Abhilfe.

C. Positivistische Richtung.

Unter den Positivisten, die auf dem Boden der gegebenen oder gewordenen Gymnasien stehen und kämpfen, sind zunächst einmal die Humanisten (Partei für alte Geschichte) und Realisten (Partei für neuere Geschichte) zu unterscheiden. Seit Paul Cauer auf der Bonner Pfingstversammlung des Jahres 1902 die Rückkehr zum früheren zweijährigen Kursus in alter Geschichte gefordert und in siegreicher Diskussion zur Forderung der Versammlung erhoben hat, besteht der offene Krieg zwischen beiden Lagern (vgl. Jb. XVII, 1a ff.). Und die Stimmen der Vermittler wie z. B. Jägers (vgl. HG. XIV, 4) verhallen fürs erste ungehört. Noch am Schlufs des vorigen Berichtsjahres hat Friedrich Aly mit einem Aufsatz *Zum Geschichtsunterricht in Sekunda* einen gewaltigen Hieb nach Kreutzer, Marcks und anderen Feinden der Cauerschen Sache geführt. Um sich eine selbständige Überzeugung von der Lage der deutschen Geschichte in den Mittelklassen zu verschaffen, hatte er nämlich persönlich den Geschichtsunterricht in U III und O III übernommen, und die Erfahrung hat ihm natürlich bestätigt, was er erfahren wollte. „Ich war“, schreibt er, „als ich im Anschlufs an das Buch von Eckertz den Unterricht erteilte, (in O III) Anfang Februar trotz gröfster Gründlichkeit und Langsamkeit mit dem Lehrstoff fertig und habe diesen horror vacui bei allen Lehrern, die ich darum befragte, bestätigen hören.“ „Bei verständiger Auswahl mangelt es an Lehrstoff für den Geschichtsunterricht in O III. Wer das leugnet, mache selbst den Versuch.“ Ebenso steht es in U II. Denn der Untersekundaner sei nicht reif, eine Kenntnis der französischen Revolution nach Inhalt und Form vermittelt zu erhalten; er sei noch weniger reif 1848 zu verstehen; nach 1871 („für die Schule gibt es nach 1871 noch gar keine Geschichte!“) werde man sich „eines taktvollen Lakonismus“ befleifsigen und die „vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung“ usw. „wird auf dem Papier bleiben“. — Alys „Erfahrung“ hat es also herrlich ans Licht gebracht, — der Geschichtsunterricht in den Mittelklassen vergeudet kostbare Zeit. „Auf diesem Gebiet wimmelt es an Mifsständen, die wir im Gebiet des Sprachunterrichts längst beseitigt haben.“ Es wird viel zu viel Unwichtiges gelernt, z. B. die Schlachten von Rheinfelden,

Digitized by Google

Ramillies und Oudenaarde, das Wachstum der Mark Brandenburg unter den Hohenzollern im 15. Jahrhundert u. dgl. m. Er hat gefunden, dafs der Geschichtsunterricht „vor allem das Gedächtnis belastet und nicht in demselben Mafse nahrhaft und blutbildend wirkt wie z. B. das Latein". Er hat gefunden, dafs aufser Kaiserzahlen, einigen Tatsachen und dieser oder jener Persönlichkeit „alles andere, darüber täusche sich der Fachlehrer nicht, in futuram oblivionem gelernt wird".

Es könnte die „Fachlehrer" verdriefsen, dafs zu all diesen Entdeckungen erst Friedrich Alys einmalige „Erfahrung" nötig gewesen, verriete er nicht selbst, dafs er von den geistigen und psychischen Grundlagen des Faches, mit dem er diese Stichprobe veranstaltete, keinerlei zureichende Vorstellung hat. Wer den famosen Satz sich leistet: „Jedes Wort in der Schule ist eben vergeudet, was der Schüler nicht in der nächsten Stunde wiederholen kann", der bezeugt wohl hinlänglich selbst, dafs er von dem Wesen eines Geist und Gemüt bildenden Unterrichts nichts weifs, dafs ihm der Unterschied zwischen Wissen und Bildung, Drill und Erziehung abhanden gekommen ist. Ist sonach eine Verständigung mit Aly auf pädagogischer Grundlage nicht zu hoffen, so ist sie wohl auch ausgeschlossen auf didaktischer Basis. Denn wie soll man einem Geschichtslehrer beikommen, — vorausgesetzt dafs er diesen Namen verdient, — der den Ertrag seines Unterrichts alles Ernstes in dem sieht, was nachher abgefragt werden kann, und dessen Ehrgeiz über die Einprägung des Lehrbuches nicht hinausreicht? Nur dies merkwürdige Faktum erklärt einigermafsen den merkwürdigen Mut, der Aly zu seinem Versuch und zur Kundbarmachung seiner „Erfahrung" trieb. Oder wie würde Aly über den Historiker denken, der auf Grund etwa einer griechischen Mittelfakultas den Homer in beiden Sekunden übernähme, um nachher urbi et orbi zu künden, dafs man mit kursorischer Lektüre sehr wohl die ganze Odyssee bewältigen könne und einer Auswahl nicht bedürfe?

Sinn und Absicht des Alyschen Experimentes war natürlich nur, die Untersekunda, deren Pensum nach O III verlegt werden müsse, (um dem Stoffmangel beider Klassen abzuhelfen!) für die alte Geschichte frei zu machen. Hier die innere Begründung! Der Untersekundaner ist zwar nicht reif für die neuere Geschichte (s. o.!), er kann aber die erste entscheidende Belehrung über wirtschaftliche und soziale Fragen sehr wohl an der Hand der alten Geschichte empfangen, da „die wirtschaftlichen Verhältnisse des griechischen Mittelalters (!), die Unterscheidung von Natural- und Geldwirtschaft, die Reformen des Solon, die Herausbildung eines griechischen Bürgertums (!), seine Blüte und Verfall alles so einfache und doch so lehrreiche Vorgänge von typischer Bedeutung sind" u. s. f. u. s. f. — Aly mufs sich in der Adresse geirrt haben! Unmöglich kann er Fachgenossen, seien es nun Philologen oder Historiker mit dieser Begründung haben gewinnen wollen! Denn wer von ihnen wüfste nicht, dafs das, was Aly hier aufzählt, eine Kette der allerschwersten wissen-

schaftlichen Probleme unserer Zeit ist, von Problemen, deren keines fast (wenn man nicht die alte fable convenue vortragen will, die doch heute aber keinem mehr eine convenue ist) auch nur so viel Reife besitzt, um eine andere Darstellung in der Schule als eine zweifelnde zuzulassen? Woher die griechische Stadt komme, welche Bevölkerungselemente in ihr sich zusammengefunden und in welchem Verhältnis zu einander, welches ihre Gröfse in den verschiedenen Zeiten gewesen, wie der Übergang aus der Stammesverfassung in die örtlichen Gemeinden zu denken, wie das Zahlenverhältnis von Sklaven und Bürgern, wie die Entwicklung des Verkehrs im griechischen Mittelalter gewesen und in welchen rechtlichen Formen er sich konsolidierte — derartiges Allgemeine bis hinunter zur Grundlage der sog. Solonischen Schatzung, zu den Jahreszahlen der Pentekontaetie, den Heereszahlen der Perserkriege oder zu den römischen Ständekämpfen und Ackergesetzen, — wo wäre denn hier überhaupt etwas Sicheres? Unser ganzes antikes Geschichtsgebäude steht einer Fata morgana gleich in der Luft! Und wenn man Aly wird zugeben müssen, dafs in der Primitivität der antiken Verhältnisse die jedesmaligen neuen Zeiterscheinungen mit einer Ausschliefslichkeit auftreten (oder uns wenigstens aufzutreten scheinen), die ihrem Verständnis seitens der Schüler zu Gute kommen mag, so ist andererseits die Sinnfälligkeit des modernen Lebens doch sicherlich keine mindere Unterstützung des Verständnisses für die Geschichte des 19. Jahrhunderts. Dazu kommt, dafs — wie auch ein Altphilologe, Köhler-Halle, richtig hervorhebt — das Interesse des Untersekundaners der neuesten Geschichte aufs lebhafteste zu-, der alten Geschichte aber abgewandt ist. Und der gleiche Altphilologe, der die alte Geschichte auf der Oberstufe 14mal doziert hat, erklärt, dafs die geistige Reife des Untersekundaners zur Erfassung des schwierigen griechischen Verfassungslebens nicht ausreiche. — Vielleicht sammelt Aly nun doch noch etwas mehr „Erfahrung".

Weit glücklicher wie Aly die Sache des Humanismus vertreten Kreutzer, Löwe, Reichardt die Sache des Realismus, oder besser der deutschen, namentlich der neueren Geschichte.

Kreutzers *Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte* zeichnen sich durch Klarheit der Gedanken und kraftvolle Prägung der Sprache aus. — Gestehe man dem Geschichtsunterricht eine Doppelaufgabe — die ideale und praktische — zu, so sei zwar jene z. T. mit Hilfe der alten Geschichte lösbar, diese — Verständnis des heutigen nationalen Lebens der Deutschen — nur durch die neuere und neueste. Die Lektüre der alten Sprachen und der alten Klassiker, so eifrig man auch jetzt ihre Nützlichkeit zum Verständnis des modernen Lebens und Staates betone, diene der Gegenwart dann am besten, wenn sie zur Erkenntnis des antiken Lebens getrieben werde, nicht des modernen. Wer anders verfahre, wolle Früchte, die um köstlich zu werden, langsam reifen müssen, vorzeitig vom Baume schütteln. Ein vermehrter Unterricht in der alten Geschichte werde also eine Verkürzung der neuesten nie aus-

Digitized by Google

zugleichen vermögen, (und es sei nur als ein Nebenvorteil für die alten Sprachen zu erachten, wenn durch die eingetretene Verkürzung der alten Geschichte auf der Oberstufe die altklassische Lektüre auf sachlichere, historische Bahnen gedrängt worden sei). Andrerseits habe doch gerade die jüngste Vergangenheit, z. B. die Bismarckverkennung der sechziger Jahre, einen Mangel an praktisch-politischem Urteil bei den Deutschen und die Notwendigkeit besseren praktisch-politischen Unterrichts eben in der neuesten Geschichte erwiesen. Es müsse also die Zeit nach 1871 gründlich behandelt werden. Gegen diesen Unterricht erhöbe man gewöhnlich drei Einwände — den Mangel an Zeit, den Mangel an wissenschaftlicher Zuverlässigkeit, den Mangel an Objektivität d. h. der allzunahen Berührung mit der Tagespolitik. Dem ersten sei abzuhelfen durch die kategorische Forderung, dafs am Ende des 2. Tertials der O I 1871 erreicht sein müsse (chronologische Zertrümmerung sei dabei zu vermeiden), was sich durch Vereinfachung des Stoffes nach nationalen Gesichtspunkten ermöglichen lasse. Dem zweiten Mangel — der eigentlich keiner, wenigstens kein besonderer sei — sei abzuhelfen durch das Eingeständnis der Grenzen unseres gesicherten Wissens. Der dritte Mangel sei sachlich anzuerkennen und schrecke viele, z. B. Jäger und Rämmel von der Behandlung ab. Er müsse aber überwunden werden, weil der Begründung der nationalen Einheit der Abschlufs fehlen würde, ohne die Betrachtung ihrer Wirkungen und Erfolge, und er lasse sich überwinden. Den gröfsten Anstofs dabei biete der Kulturkampf und die soziale Frage. Hinsichtlich des ersteren sei zu betonen, dafs im Kampf zweier grofser weltgeschichtlicher Prinzipien selbstverständlich auf beiden Seiten gefehlt (?!) worden sei, indem „die katholische Kirche nach ihrer Organisation und Entwicklung der Gefahr von Konflikten mehr wie andere Kirchen ausgesetzt sei, dafs dagegen der Staat, als eine von Gott gewollte Obrigkeit, ein heiliges und unveräufserliches Recht verteidigt, wenn er den Anspruch erhebt, im eignen Hause Herr zu bleiben“ u. s. f. Auf diesem Grunde, der in einigen einleitenden Sätzen gelegt werden möge, seien dann die Tatsachen des Verlaufes aufzuführen, zu deren Darlegung keinesfalls mehr wie eine Stunde nötig sei. Die Behandlung der sogenannten sozialen Frage erfordere dreierlei. Erstens einfache Erzählung der eingetretenen wirtschaftlichen Verschiebung zwischen den Ständen mit Anführung einiger Beispiele. Zweitens die Ausprägungen dieser Verschiebung am Barometer des allgemeinen Stimmrechts und dessen Rückwirkung auf Organisation und Verhältnisse, — also Geschichte der politischen Partei der Arbeitervertretung. Drittens die Darstellung der neuen Aufgaben, die aus dieser Lage für den Staat erwachsen sind und was bisher für ihre Lösung getan worden sei. „Wenn der Geschichtsunterricht“, so Kreutzer, „sich auf diese Punkte beschränkt, die in etwa drei Stunden erledigt werden können, so wird er nicht nur allen Forderungen, die die Gegenwart an die Schule stellen kann, gerecht, sondern meidet auch die Gefahren“, in die Tagespolitik überzugreifen. — Ist schon die Abhilfe

Digitized by Google

oder die Abweisung, die Kreutzer für die oben unter erstens und zweitens angeführten Mängel der neuesten Geschichte anrät, ziemlich äufserlich, so wird man doch in Punkt drei ihm beistimmen und anerkennen müssen, dafs ihm die theoretische Begründung des ganzen gelungen ist. Es bleibt aber fürs erste wohl noch in praktischer Hinsicht eine Frage des Vertrauens zur geistigen Reife unserer Abiturienten und zur positiven Nachhaltigkeit unseres Schulunterrichts, wieweit der einzelne sich auf den Stoff einzulassen für gut halten wird. Die zunehmende Zeit mufs ja sowieso der Sache Kreutzers zum Siege verhelfen.

Auffällig nahe den Grundanschauungen Kreutzers-Köln steht die Abhandlung Löwes-Köln *Die Auswahl und Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes in Prima.* Ihre praktische Seite wird weiter unten (S. 20) zur Erörterung kommen. Hier nur so viel von der theoretischen Begründung, als ausreicht, um seine Stellung zu kennzeichnen. „Da der Staat der grundlegende Faktor alles historischen Lebens sei", so müsse erstens im Zwang der notwendig gewordenen Einschränkung das Kulturelle hinter das Politische zurücktreten und zweitens in politicis als Einschränkungsprinzip anerkannt werden „der Wert, den die politische Geschichtsentwicklung früherer Zeiten für das Verständnis der neueren Zeit besitzt". Demgemäfs sei (wie bei Kreutzer) das 3. Tertial der O I der Zeit nach 1871 und den gruppierenden Wiederholungen vorzubehalten und sei die Geschichte des Mittelalters nicht als deutsch-nationale sondern als europäische d. h. im Zusammenhang der europäischen Kulturnationen zu bieten. „Wem diese Forderung aus dem Prinzip der Erschliefsung der Gegenwart aus der Vergangenheit zu radikal erscheint, der möge sich den Mut zu ihrer Annahme aus der wissenschaftlichen Betrachtung der mittelalterlichen Geschichte schöpfen, die gebieterisch fordert, sie als innerlich zusammenhängende Geschichte der abendländischen christlichen Kulturwelt aufzufassen". Da der mittelalterliche Staat sich als Nationalstaat nicht gefühlt habe, so sei er blofs vom deutschen Standpunkt auch nicht verständlich. Es könne die Behandlung der mittelalterlichen Geschichte auf der Schule kein anderes Ziel haben, als vor Eröffnung des Kontos der Neuzeit eben die Zeche zu machen.

Man sieht, es ist das Prinzip des praktisch-politischen Geschichtsunterrichts, auf dem hier alles ruht und von dessen Anerkennung alles abhängt. Da es indessen bestritten ist, so führt Löwes Abhandlung theoretisch eigentlich nicht weiter. Dafs eine solche Förderung der Sache indessen sehr wohl möglich ist, beweist die methodisch-didaktische Begründung, die C. Reichardt-Wildungen in seiner umfangreichen Abhandlung *Eine Lanze für die Kriegsgeschichte* ihr gegeben hat.

Ausgehend von den oben S. 1, Anm. zitierten Worten Kammerers greift Reichardt die drei Grundbehauptungen der Naturwissenschafter und Kulturgeschichtsfreunde an: 1. Kulturentwicklung wurde bisher nicht gelehrt, 2. Kulturgeschichte ist aber lehrbar, 3. Kulturgeschichte ist lehrenswerter als „Schlachten und Jahreszahlen", will sagen „politische und

Kriegsgeschichte". Punkt 1 widerlegt er aufs kürzeste durch eine Durchsicht des Schenk-Wolffschen Lehrbuchs Teil IX, in welchem sich etwa 106 Seiten für politische, 132 auf kulturgeschichtliche Stoffe verwendet finden. — Damit scheine Punkt 2 eigentlich von selbst erledigt; sei es aber nicht. Kriegsgeschichte sei lehrbar. Sie habe die didaktisch notwendigen Eigenschaften äufserer Geschlossenheit, innerer Einheitlichkeit, zeitlicher und örtlicher Gebundenheit, und ihre Voraussetzungen seien in dem Verständnis 12—20jähriger Knaben und Jünglinge einigermafsen gegeben oder ihnen doch zu vermitteln. Alles das fehle der Kulturgeschichte. Sie biete fürs erste nichts als zerstreutes Material. Es fehlen uns die wissenschaftlichen Elemente für eine Theorie der Kulturentwicklung, die „principia rerum, die treibend, regelnd und zielsetzend die erste Entfaltung und weitere Fortbildung der menschlichen Kultur, das Werden und Vergehen der Völker von Anfang an bestimmt haben und noch bestimmen". Wir sähen auf kulturgeschichtlichem Gebiet annoch nichts, als eine Vielheit von Kausalitätsreihen, „die jede für sich die historischen Notwendigkeiten, in ihren vielfältigen Durchkreuzungen aber die historischen Zufälle schaffen". Keine sichere Brücke leite von der Literaturblüte unserer Klassiker zur Begründung der wissenschaftlichen Chemie, zur Erfindung der Dampfmaschine, der Schnellpresse, des Niger-Laufes usw. Von klarer Anschauung des organischen Zusammenhanges all der verschiedenen Kulturerscheinungen — wie weit seien wir von ihr noch entfernt. Gleichwohl liege in diesen Zusammenhängen das eigentliche Wesen der Geschichte, demgegenüber freilich die Wissenschaft noch in den Anfängen stehe. Daraus ergäbe sich denn, dafs für die Schule vor allem diejenigen Wissensgebiete in Frage kommen, denen die Wissenschaft schon lange eine nahezu erschöpfende Arbeit gewidmet habe, — die Antike, die Kriegs-, die Staatengeschichte. — Immerhin liefse sich mit gewissen Elementen der Kulturgeschichte die Aneignung versuchen, nämlich mit dem Einfachen und dem Sinnfälligen (dies nach R. das didaktisch Elementare!). Sinnfällig sei die heutige Kultur — aber ganz und gar nicht einfach. Relativ einfach sei der ältere Kulturzustand, der Zustand der Antike und in wissenschaftlicher Hinsicht einigermafsen erschöpft, aber freilich nicht sinnfällig. So möge denn eine zweifache Annäherung an den Kulturbegriff gangbar sein. — die Betrachtung der Gegenwart, (bei welcher von den einfachsten Arbeitsformen auf die verwickelten Gesellschaftsordnungen jüngsten Ursprungs überzugehen wäre, „um schliefslich auch für die vorwiegend intellektuelle, immer mehr mit technischen Hilfsmitteln arbeitende und immer entschiedener dem Staatssozialismus zueilende Kultur von heute einiges Verständnis zu erwecken") und die Betrachtung der antiken Kultur, die mit allen Mitteln der Anschauung und der Lektüre zu greifbarer Lebendigkeit zu steigern wäre. Jener Weg scheine für die realistischen, dieser für die gymnasialen Anstalten der naturgemäfse zu sein, obschon sich beide keineswegs ausschlössen. Falle bei solcher Behandlung auch der historisch fast wichtigste Begriff der

Kulturentwicklung einigermafsen aus, so sei der Verlust doch nur ein scheinbarer, weil eben eine systematische Übersicht über die Entwicklung der menschlichen Kultur weder quantitativ nach qualitativ im Rahmen der Schule durchführbar sei. Diesen Begriff der immanenten Fortentwicklung müsse die Schule eben an dem einzigen Längsschnitt der Geschichte gewinnen, der ihr didaktisch und wissenschaftlich zu Gebote stehe, — an der politischen und Kriegsgeschichte. Möge man das, in einer Art horror vacui befangen, (einem in unserer deutschen Didaktik endemischen Übel), einen Notbehelf nennen. Mehr könne jedenfalls der Schulunterricht, schon allein aus Mangel an Zeit, nicht leisten.

Das etwa darf als Kern der gedankenreichen Abhandlung Reichardts gelten. Neben ihm findet sich viel Gutes und Tiefes über die Grenzen historischer Erkenntnis, von der Kraft der Konzentration, von dem erzieherischen Wert der Männer der Tat (Friedrich, Bismarck), von der Bedeutung der Kriege und ihrer naturgemäfsen Wirkung auf die Jugend („der Krieg ist der Jugend das greifbarste, verständlichste Bild eines grofsen Schicksals; er weckt die Empfindung des Tragischen"). Möge das Gesagte genügen, die Fachgenossen auf den ausgezeichneten Aufsatz aufmerksam zu machen, der niemanden geistig unbereichert lassen dürfte. Die schöne, nicht selten lapidare Sprache ist schon an sich ein seltener Genufs. Hier als Probe der Schlufs: „So lange es aber selbständige Staaten gibt mit sich kreuzenden Interessen . . . ., so lange wird alle Kultur ihre Grundlage im Staatsleben, alles staatliche Dasein seine Sicherung letzten Endes im Kriege finden. Und so lange wird auch das Wort Ciceros Geltung behalten, den man doch gewifs keiner übertriebenen Vorliebe für den Krieg wird bezichtigen wollen: „Nimirum, — dicendum enim est quod sentio, — rei militaris virtus praestat ceteris omnibus . . . Omnes urbanae res, omnia haec nostra praeclara studia, et forensis laus et industria latent in tutela ac praesidio bellicae virtutis"."

Der Vorschlag zur Selbstbeschränkung, den Reichardt so dem Geschichtslehrer unterbreitet, scheint um so erwägenswerter als er eminent positivisch ist und doch in durchdachter und wohlbegründeter Art die Parteien der Humanisten und Realisten aus der Frage ausschaltet. Sein Kampf freilich gerade für Kriegsgeschichte ist z. Zt. ziemlich aussichtslos. Noch strömt das Wasser der Wissenschaft und des Zeitinteresses auf die Räder der Kulturgeschichte. Und der einzige diesjährige Bundesgenosse Reichardts — Müller-Augsburg wird schwerlich viele davon überzeugen, dafs an diesem Faktum die mangelhafte Durchbildung der Kriegsgeschichte selbst Schuld sei, die, methodisch vernachlässigt (?), bei weitem nicht leiste, was sie vermöchte. Anders wäre es, wenn Reichardt sich entschlösse, Kriegs- und politische Geschichte zu trennen (was mit geringfügiger Änderung seiner Grundgedanken wohl durchführbar wäre), er würde die Masse der Fachgenossen leicht gewinnen. (Beweis siehe das Folgende.)

2. Methodisch-didaktische Einzelfragen.

A. Einzelne Klassenstufen.

Indem wir den Klassenstufen abwärts folgen, beginnen wir mit dem wichtigsten methodischen Beitrag des Jahres.

Die 8. Rheinische Direktorenconferenz (1903) beriet über das Thema *Wie ist der geschichtliche Lehrstoff in Prima zu sichten, um Raum für Behandlung gewisser Aufgaben (Wiederholung der alten Geschichte, römische Kaiserzeit) und besonders für Wiederholungen aus der Erdkunde zu gewinnen?* — eine Frage, völlig dazu angetan, dienstwilligen Eifer zu papiernen Kunststücken zu spornen. Tatsächlich haben von den zwölf eingeforderten Anstaltsberichten — dazu kamen Konferenzprotokolle und Nebenberichte — zwei sich dazu verstiegen, das ganze Pensum der Prima auf die einzelnen Stunden der beiden Jahre zu verteilen. Der gesunde Sinn der beiden Versammlungsreferenten — Mertens-Brühl und Broicher-Trier — und der Konferenz hat es verhindert, dafs aus solchem Beginnen eine ernsthafte Gefahr für den höheren Geschichtsunterricht entsprang. Immerhin zeigt sich auch hierin wieder, dafs — wie schon oft bemerkt — der Apparat der Direktorenkonferenzen geistig unwirtschaftlich, d. h. mit unverhältnismäfsigem Kräfteverbrauch arbeitet. Ja man wird zweifeln dürfen, ob zur Lösung feinerer Fragen, d. h. hier solcher, die nicht auf dem Wissen allein ruhen, sondern auf der ethischen, politischen, pädagogischen Bewertung bestimmter Wissensgebiete und Wissenserträge, eine Mehrheit von Berichtenden überhaupt wesentlich beizutragen vermag, wenigstens im positiven Sinne. Tatsächlich liefert sie meist nur negative Entscheidungen, indem sie das persönliche ausmerzt. Der Berichterstatter schwächt die eingegangenen Gutachten ab, (indem er sie gegeneinander abwägt, nicht selten aufwiegt) — der Mitberichterstatter den Bericht des Berichterstatters, die Konferenz die Thesen beider, — und was übrig bleibt, verrät oft keine Spur mehr von dem Aufwand an Geist und Hingebung und Sachkenntnis, der zu seiner Herstellung nötig war. Dazu kommt, dafs die Fülle heterogener Gesichtspunkte, die schon den Anstaltsberichten zu entströmen pflegt, (und die diesmal vom Berichterstatter besonders sorgfältig reproduziert wurde) den Fall kompliziert, der überdies oft — und so im vorliegenden Falle — den Widerspruch in sich trägt, dafs eine persönlich vollendete Beantwortung und Begründung eben eine Beeinträchtigung anderer, persönlich nicht minder berechtigter Lösungen enthält. Und dieses Odium auf sich zu nehmen und die Machtfrage im Persönlichen mit der Sachfrage zu identifizieren hat (etwa mit Ausnahme Paul Cauers) niemand gewagt, und insofern sicherlich mit Recht, als in der Stoffauswahl aus der Geschichte eine ganze Weltanschauung liegt, die produktiv, d. h. befriedigend und befreiend also nur von dem Apostel der Zukunft gelöst werden könnte (sofern man nämlich anerkennt, dafs eine einheitliche Weltanschauung unserer Übergangszeit fehlt). Sollte also die

Digitized by Google

gestellte Frage eine Beantwortung finden, so hätte diese von dieser Konferenz nur eine rein praktische sein können, d. h. indem rein äufserlich gewisse Zeiten, Tatsachen oder Seiten der mittelalterlichen und neueren Geschichte ausgeschaltet worden wären. Das aber ist nicht geschehen, ist auch nicht versucht worden, und darum bleibt namentlich der Hauptbericht (46 Seiten), der im Hin und Her die bekannte Springprozession noch übertrifft, in zahllosen Einzelheiten lehrreich, in der Hauptsache jedoch recht unbefriedigend, und das ganze vermutlich nur eine papierene Leistung. Die Thesen dieser Direktorenversammlung wenigstens berechtigen wohl jeden Fachgenossen es so zu machen, wie bisher.

Mertens Bericht geht anfänglich ganz von der gegebenen Lage aus. Nach Abzug der Repetitionen (ca. 6 Stunden), der römischen Kaiserzeit (ca. 15 St.), der Geographie (ca. 12 St.) blieben in beiden Klassen etwa je 85 Unterrichtsstunden für die geschichtliche Pensumerledigung verfügbar. Wie richte man sich damit ein? Aus den geltenden Lehrplänen ergäben sich sieben Gesichtspunkte für die Sichtung (— mehr neuere wie ältere, mehr deutsche als auswärtige, mehr politische als Kulturgeschichte und dgl.). Mit ihnen geht M. dann an die Prüfung zunächst der deutschen (IV 1), dann der aufserdeutschen Geschichte der U I (IV 2), dann an die der O I (IV 3). Es folgt die Sichtung des Kulturgeschichtsstoffes (V), die der Personen und Ortsnamen (VI), der Zahlen (VII), die Frage nach der zweckmäfsigsten Stoffbehandlung und dem Lehrbuch (VIII) und danach, ob ein Stoffkanon erforderlich sei oder nicht (IX). Aber der Verneinung letzterer Frage entsprechend sucht Mertens auch in der Erörterung der vorhergehenden überall nicht nach Stoffgrenzen, sondern nach Prinzipien, — Prinzipien, welche sich auf dem jedesmaligen engen Raum (der noch dazu mit den anderen Gebieten in so starker Wechselbeziehung steht) gar nicht finden lassen oder doch nicht so bestimmt formulierbar sind, dafs sie einen Anhalt — also mehr wie eine Anregung — böten. Sie bieten das umsoweniger, als Mertens sich selbst nur schwer zu einer energischen Kürzung zu entschliefsen vermag. Wohl nennt er eine Reihe „der wichtigsten Herrschergestalten“ (mit denen er eine Art Entwicklungsübersicht zu stande bringt, S. 78/9), aber der nächste Absatz bringt den Schlufssatz „Jedenfalls wird auch bei den Herrschern zweiten Ranges der eine oder andere Charakterzug hervorzuheben sein, der ihr Handeln erklärlich macht und beleuchtet“. Bei den ca. 40 Römerzügen „kann man sich auf die ausführlichere Behandlung einiger weniger beschränken“ —; Schlufssatz dazu „Die Züge einzelner Kaiser ganz zu streichen, wie z. B. Essen will, erscheint bedenklich; . . . aber in vielen Fällen wird die blofse Erwähnung genügen“. Nach 1648 soll „der äufsere und innere Aufbau des preufsischen Staates und des geeinten Deutschen Reiches“ der Gesichtspunkt sein, nach dem die Stoffauswahl sich richten müsse; „doch ist der Zusammenhang der preufsischen mit der deutschen und mit der ausländischen Geschichte nicht aus den Augen zu verlieren und nicht zu vergessen, dafs manche

Digitized by Google

Vorgänge, die sich aufserhalb unseres engeren Vaterlandes zugetragen haben, für uns eine gröfsere Bedeutung besitzen, als einzelne Begebenheiten innerhalb der schwarz-weifsen Grenzpfähle". Ganz trefflich — aber doch kaum ein heuristisches Prinzip für die notwendigen Einschränkungen. Denn liefse sich damit vom kulturgeschichtlichen Standpunkt aus nicht auch die Herabdrückung Brandenburg-Preufsens zu einer Episode rechtfertigen? — Ebensowenig wie die Grenzen der Sichtung sind bei Mertens die Prinzipien der Sichtung klar gehalten. Wie und ob er Haupt- und Zwischenperioden durch die Behandlungsart unterscheidet, ob er Affektionswerte (so bei den Kreuzzügen S. 80) zuläfst oder nicht — dergl. bleibt umso fraglicher, als er in freundlicher Sorgsamkeit bemüht ist, jedem der Anstaltsberichterstatter sein Autorrecht zu wahren, und besonders in der ersten Hälfte fortdauernd zitiert. Neben einer stellenweise geradezu ungeheuerlichen Einschränkung der auswärtigen Geschichte ist die Beschränkung der brandenburgischen Vorgeschichte bis zu Johann Sigismund wohl der stärkste Eingriff, den er wagt. Selbst den zweiten Zweig der Kulturgeschichte (er unterscheidet deren drei, 1. Religion, Recht, Wirtschaft, Gesellschaft, 2. Wissenschaft, Literatur, Kunst, Erziehung, Humanität, 3. Nahrung, Wohnung, Kleidung, geselliges Leben umfassend) glaubt er nicht völlig ausschalten zu dürfen, und die Schule gar wird fast überreich berücksichtigt. — Es bleibt, auch nachdem man die $2^1/_2$ Seiten seiner Thesen gelesen hat, das Gefühl, dafs Greifbares hier eigentlich nicht geboten ist, mindestens nichts unmittelbar Anwendbares. Der Eindruck Cauers, „dafs beide Berichte (auch der Broichers) sich an einer unerfüllbaren Forderung abmühten", besteht jedenfalls dem Mertensschen gegenüber zu Recht.

Broichers Aufgabe — Ergänzung und Kritik der Mertensschen Darlegungen — war von vornherein einfacher und minder verantwortungsvoll, aber auch minder produktiv. Trotzdem ist es ihm dabei gelungen, die Verhandlung über die gestellte Frage in nicht unwesentlichen Punkten auf ein höheres Niveau zu heben. Er zeigt in seinem 2. Teil, wie die Sichtung des Primastoffes untrennbar sei von der Gesamtheit des Geschichtsunterrichts, von den Vorkenntnissen des Primaners, von der Beschaffenheit der Lehrmittel; er beweist die Geringfügigkeit der Unterstützung seitens der Lektürefächer, er prägt endlich ein gesundes heuristisches Prinzip: „es darf nichts geboten werden, das nicht einen geschichtlichen Zusammenhang erkennen läfst". „Das Gedächtnis wird gestützt durch den Gedanken." Er deutet den Kern des Geschichtsunterrichts — dessen Seele und Wertmafs — recht greifbar mit dem Satz „Fast in jedem Jahr haben sich meine Schüler in U I während der ersten Wochen nur schwer von dem Erstaunen erholen können, dafs man von ihnen im Geschichtsunterricht klares und bestimmtes Wissen, also für die Geschichtsstunde eine fleifsige, geistige Anstrengung fordernde Vorbereitung verlangte". Er spricht sein Bedenken aus gegen die Bestimmung von „der freien und zusammenhängenden Wiedergabe des Ge-

lernten“ — die eine landschaftlich und familienhaft höchst verschiedene Belastung der Schüler und des Unterrichts enthalte, er bekennt — was ihm besonders gedankt sei — „wie aufserordentlich grofs unsere Aufgabe als Geschichtslehrer und wie aufserordentlich schwierig deren Lösung“ sei, und dafs seiner persönlichen Überzeugung nach die Vermehrung der Geschichtsstunden von drei auf vier in den drei oberen Klassen „über kurz oder lang ganz gewifs“ kommen werde.

Von den Verhandlungen, die sich anknüpften und in ihrem Ergebnis den Thesenbestand beider Berichterstatter sehr wesentlich modifizierten, läfst sich aus dem überaus kurzen Protokoll ein Bild nicht gewinnen. Auf eine Episode derselben kommen wir weiter unten noch zurück. Das Ergebnis ist in der Hauptsache folgendes. „Eine durchgreifende Sichtung“ ist „durchaus notwendig“, „ins einzelne gehende Vorschriften über eine solche Sichtung lassen sich nicht geben“ (Th. 1); jede Anstalt hat den „auf jedes Jahresdrittel entfallenden Teil der Lehraufgabe genau abzugrenzen“; von den aufserdeutschen Verhältnissen (3 a), von der stark zu kürzenden Kriegsgeschichte (3 c), von der Kulturgeschichte (3 d) ist in Betracht zu ziehen, was für die geschichtliche Entwicklung des deutschen Volkes in ethischer, politischer oder kultureller Beziehung von besonderer Bedeutung (3 c) oder entscheidendem Einflufs (3 d) gewesen ist. An Prinzipien ist nichts zu finden, nur wird (3 b) „vornehmlich gedächtnismäfsig geordnetes Festhalten der Tatsachen“ als Ziel der politischen Geschichte bezeichnet, und (4) als Mittel der Sichtung „klare, durchsichtige Gliederung“ und — namentlich bei Wiederholungen gruppierende Zusammenfassung. Der melancholische Schlufs verdient zur Kennzeichnung der Lage selbst in den Augen einer Mehrheit, die überwiegend aus Nichtpraktikern bestand, hergesetzt zu werden. „Trotz allen Sichtens wird der Geschichtsunterricht in Prima sein Ziel nicht erreichen, wenn nicht a) der Geschichtsunterricht der Mittelstufe . . . . . in jedem Jahre klare und feste Kenntnisse erzielt, b) die Kenntnisse jedes Jahrgangs . . . lebendig erhalten und befestigt werden, c) die fremdsprachliche Lektüre . . . noch mehr wie bisher in den Dienst der Geschichte gestellt wird, d) das Lehrbuch . . . . . die Tätigkeit des Lehrers nachdrücklich unterstützt.“ Sapienti sat!

Einer der Anstaltsberichte zur Direktorenkonferenz findet sich, wie zu vermuten steht, in der Abhandlung H. Löwes-Cöln, *Die Auswahl und Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes in Prima* von dessen Anerkennung des praktisch-politischen Prinzips für den Geschichtsunterricht schon die Rede war (vgl. oben S. 14). Löwe ist ein Gruppenbildner wie Herrfurth und Meiners (s. Jb. XVII, 7 f., 10 f.). Biographisch-chronologische Methode auf der Unterstufe, gruppierende auf der Oberstufe für die Zeit bis 1648, von da an zunehmend detaillierte Breite — sei der zum Ziel führende Weg. Löwe verkennt nicht, dafs mit ihm Gefahren verbunden sind. Er sagt einmal, man zeige auf diese Weise den Schülern „ein Alpenpanorama des Mittelalters“, ein andermal, es könne die Be-

handlung der mittelalterlichen Geschichte kein anderes Ziel haben, als vor der Eröffnung des Kontos der Neuzeit eben die Zeche zu machen. Er scheint sich also dessen bewufst zu sein, dafs diese Behandlungsart auf eine Übersicht d. h. auf eine Kritik vom Standpunkt der Neuzeit herauskommen würde. Aber weil „die Zeit für eine zweite (d. h. gruppierende) Durcharbeitung des Stoffes fehle", müsse diese Methode —, die für Repetition die gewiesene ist, — schon von Anfang an eintreten. „Wenn das Lehrbuch von vorn herein den Schülern einen nach den in den Lehrplänen aufgestellten Prinzipien zubereiteten (sic) Stoff vorsetzt, so ist die allgemeine Erreichung des Zieles verbürgt." Die drei Hauptperioden des Mittelalters sind ihm bis 919 die Zeit der Auflösung des römischen Weltreiches und seiner Erneuerungsversuche in dem Mittelmeerreiche (?) Theoderichs des Grofsen und dem mitteleuropäischen der Franken, bis 1273 im universalen Machtstreben der Kaiser; bis 1648 der Kampf des auf territorialer Grundlage emporstrebenden habsburgischen Hauses mit den territorialen Gewalten und den Mächten der Reformation. Es folgt die Bestimmung der Grenzen des kriegsgeschichtlichen, biographischen, territorialgeschichtlichen Details, wobei Löwe über allgemeine Prinzipien nicht hinauskommt, sich auch von gesinnungsbildendem Überschwang nicht frei hält (z. B. soll das Mittelalter patriotischen Stolz und germanisches Selbstbewufstsein haben, „unvergefsliche Wirkung auf ein jugendlich erglühendes, patriotisches Herz ausüben", vom Walten Gottes Vorstellungen und Beweise liefern). Dem im übrigen sachkundigen Verfasser scheint vor allem eines zu fehlen — der wissenschaftliche Respekt vor der geschichtlichen Tatsache, er könnte sonst nicht glauben, dafs eine noch so geschickte Auswahl des „Wissenswerthen" Geschichte sei oder Geschichte ersetzen könne, — nicht glauben, dafs es genüge, die Resultate einer Entwicklung zu kennen, statt deren Gang.

Glücklicherweise ist die Direktorenkonferenz auf diese und ähnliche Vorschläge (von etwa 6 Berichten) nicht eingegangen. Mertens hält die gruppierende Methode zur Durchnahme eines Stoffes nur da für erlaubt, wo der Zwang der Verhältnisse, die Rücksicht auf wichtigere Gebiete der Lehraufgabe zur äufsersten Einschränkung nötige, und kann sich der Befürchtung nicht entschlagen, dafs sie den chronologischen Faden zerreifst und weiterhin auch den Causalnexus verloren gehen lasse. Broicher bestreitet vollends — und die Praxis wird ihm recht geben, — dafs die Gruppenbehandlung bei der Durchnahme eines Stoffes eine Zeitersparnis zu bewirken vermöge. Beiden erscheint sie also nur als tunlichst zu vermeidender Notbehelf und die Schlufsthesen finden in ihr nur ein Mittel zur Sichtung des Stoffes d. h. also wohl für Rückblicke auf das Durchgenommene. — Dafs dieser Notbehelf von so verhältnismäfsig vielen Fachgenossen acceptiert und vertreten werden konnte, ist eben ein Zeichen der unerträglich gewordenen Notlage des Faches, das seinen besten Aufgaben nicht mehr zu entsprechen vermag, mindestens nicht mehr selbständig zu entsprechen vermag (s. oben d. Schlufsthese 5a—d). Dafs

Digitized by Google

das einmal an einer Stelle zum Ausdruck kommt, die man weder der Oppositionslust noch der Fachverblendung wird beschuldigen wollen, ist hocherfreulich. Cauer sprach es in der Verhandlung aus, dafs eine Vermehrung der Geschichtsstunden im Sinne Broichers (s. o. S. 20) „wohl jeder für nötig, wenige aber für möglich hielten". Von Geh. Reg.-R. Leuchtenberger und 10 Genossen wurde der Antrag eingebracht, dafs die 3 Wochenstunden der Oberklassen lediglich dem Geschichtsunterricht vorbehalten bleiben müfsten, dafs eine weitere der Geographie einzuräumen sei; das sei im Interesse der Schüler wie der Lehrer an der Zeit. Verhandlungen darüber wurden von dem Vorsitzenden Geh. Reg.-R. Buschmann nicht zugelassen. Wenn derselbe — allerdings in einem früheren Stadium der Verhandlungen erklärte — „mit den vorhandenen Lehrplänen müsse gerechnet werden; ein Anlafs zur Unzufriedenheit sei auch nicht hervorgetreten", so ist er durch das Angegebene — übrigens auch durch den I. Coblenzer Bericht, vgl. S. 107A — widerlegt worden. Es liegt aber in dieser seiner Behauptung auch eine nicht zu verkennende Mahnung an diejenigen Fachgenossen, die sich den Lehrplänen so weit angepafst haben, dafs sie ihre pflichtmäfsigen Einschränkungsvorschläge ohne einen Protest gegen die Zwangslage überreichten, in die sie ihr Fach gedrängt sahen. Laudabiliter se subjecerunt? „Das Pensum der U I ist ohnehin ein Monstrum" sagte kein Schulhistoriker, sondern ein altphilologischer Gymnasialdirektor auf der 9. Hannoverschen Direktorenversammlung (vgl. auch Jb. XVII, 3 Jäger, 6 Uhlig, Wessel usw.).

Alte Geschichte und Realschule — so könnte man das gemeinsame Thema zweier Abhandlungen bezeichnen, deren eine von Masberg-Düsseldorf mehr theoretisch, die IV der Realschule, deren andere von Wislicenus die Obersekunda der nichthumanistischen Lehranstalten mehr praktisch behandelt. — Masberg verteidigt die Aufrechterhaltung der alten Geschichte gegen einige Angreifer (Halfmann-Eisleben, Uhlert). Sie sei unentbehrlich zur vergleichenden Vertiefung der neueren Geschichte; sie sei ein erwünschtes Gegengewicht gegen die anderen nur auf praktische Verwendbarkeit abzielenden Lehrstoffe und böte die Voraussetzungen zum Verständnis unserer besseren Zeitschriften, sowie unzähliger Werke der Kunst und Literatur, von denen man den Realschüler nicht ausschliefsen dürfe, so dafs er die Fühlung mit der oberen Bildungsschicht seiner Nation verliere. Schliefslich sei es bei der Zunahme der Reformgymnasien von Wichtigkeit, den Schülerzufluſs aus den Realschulen dorthin nicht durch Streichung der alten Geschichte zu erschweren. — Wislicenus folgert aus der Verschiedenheit der Voraussetzungen bei dem Gymnasial- und Real-Obersekundaner eine Verschiedenheit nicht der Unterrichtsziele, wohl aber der Arbeitsweise in beiden Anstaltsgruppen. Die Real-Obersekunda werde z. B. in politicis den Rahmen der Real-Quarta kaum wesentlich überschreiten, dagegen inneres Leben, Verfassung, soziale Zustände, Kunst und Literatur des klassischen Altertums möglichst tief zu erfassen suchen. Statt abstrakter Räsonnements müsse man möglichst

Digitized by Google

konkrete Vorgänge sprechen lassen z. B. typische Opferhandlungen, wichtige Volksversammlungen, Beamte in Action vorführen, statt religiöser oder staatsrechtlicher Theorien. In nicht allzugrofsen Klassen seien Schülervorträge trefflich wirksam. Wislicenus schliefst mit dem Gedanken Masbergs also: „Auch dem gebildeten Laien dürfte es einleuchten, dafs ein wirkliches Verständnis unserer Gegenwart nur dem möglich ist, der eine gewisse Kenntnis des Altertums sich erworben hat.“

E. Eifsfeldt-Helmstedt geht in seinem Aufsatz *Zum Geschichtsunterricht in Sexta* wohl von einer Überschätzung der Aufgabe und der Stufe aus. Er verlangt Geschichtszensuren, Geschichtsrepetitionen und ein eigenes Lehrbuch und postuliert beispielsweise auch die Behandlung Heinrichs IV., Luthers und des 30jährigen Krieges. Man erhält den Eindruck, als ob eine tüchtige, historisch angeregte Kraft sich innerhalb zu enger Grenzen eingeschlossen finde und diese Grenzen nach eigenen Bedürfnissen zu erweitern trachte. Jedenfalls versucht er nirgend seine Forderungen aus den geistigen Bedürfnissen der Sextaner heraus zu begründen. „Der katholische Sextaner mufs wissen und will es auch meist, wie es gekommen ist, dafs sein Mitschüler, der auf derselben Bank sitzt, anderes Glaubens ist (S. 703);“ — kann der Sextaner das wirklich „wissen“? Und gibt es überhaupt „katholische“ und „protestantische“ Sextaner, Sextaner bestimmten Glaubens?

B. Einzelne Seiten des Lehrstoffes.

Über die Frage *Welche Aufgaben werden durch die Forderung, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, an den Geschichtsunterricht gestellt?* handelt Rudloff-Schwerin RS. in umfangreicher Programmabhandlung. Es ist ein nur wenig erweiterter Vortrag, den Rudloff auf der 25. Versammlung mecklenburgischer Schulmänner zu Rostock gehalten hat. Der Inhalt ist im wesentlichen ein orientierender Rückblick auf die äufserlich etwa 12jährige (innerlich freilich viel ältere) Entwicklung der Frage. Er enthält um so weniger des Neuen als der Vortragende selbst eigener praktischer Erfahrung sich nicht berühmen konnte. Relata refert und das in einem Zeitpunkt, wo sich die Grundlage der Discussion durch die neuen Lehrpläne nicht unwesentlich verschob. Immerhin kann das von Rudloff Gebotene, da die Grundlinien richtig erkannt sind, zur Orientierung gute Dienste leisten. Hier die ungefähre Disposition: A. Die Entwicklung der Frage. Einleitung — die historische Genesis, infolge Entwicklung der deutschen Wirtschaft, des deutschen Konstitutionalismus und besonders des allgemeinen Stimmrechtes, der deutschen Kultur- und Wirtschaftsgeschichte sowie der historischen Nationalökonomie. — Schulpolitische Genesis — infolge des Wachstums der Sozialdemokratie; das dreifache Neue — Hereinziehung der Gegenwart in den Unterricht, Vermehrung der neuesten Geschichte, Betonung der Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte. — Das Endziel (Bekämpfung der Sozialdemokratie), — der Weg: Bürgerkunde (nicht

Digitized by Google

angängig), theoretische Belehrung (nicht angängig), Belehrung innerhalb der Geschichte, namentlich der deutschen, unter Mitwirkung des Altertums und der Heimatsgeschichte. — Mertens, Stutzer, Huckert-Neubauer-Brettschneider. — B. (S. 21—29). Die neue Aufgabe im Verhältnis zu den anderen Seiten der Geschichte; im Rahmen der Wissenschaft (Condorcet-Lamprecht), im Rahmen der Schule; das Verhältnis von Zuständen und Handlungen auf der Mittelstufe, auf der Oberstufe. — C. (S. 29—39) die praktische Durchführung — auf der Mittelstufe, auf der Oberstufe; — Verhältnisse Mecklenburgs dazu (R. bedingt für die preufsische Anordnung), — Unterrichtsverteilung, Lehrervorbildung, Zeitmangel; Ermöglichung durch Beschränkung (im Mittelalter, in der Kriegsgeschichte, in der Kulturgeschichte), durch Unterstützung seitens anderer Fächer. — Methode.

Noch weit „sichereren Takt“ als die Behandlung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen erfordere die Behandlung der *Kirchengeschichte im Geschichtsunterricht*, — so Wolf-Düsseldorf in einem gleichnamigen Aufsatz! Insofern nicht ganz mit Recht, als er sogleich das ja wohl allgemein bekannte und anerkannte Prinzip hinzufügt, — der Geschichtslehrer hat es nur zu tun mit der Kirche als irdischer Organisation (die als solche eben allen irdischen Werde- und Entwicklungsgesetzen unterliege) und in erster Linie mit ihrem Verhältnis zum Staat. Das (ungenau zitierte) Wort Treitschkes (Pol. I, 325) „das Verhältnis zwischen diesen beiden Mächten ist also ein an sich irrationales und schwieriges. Es wäre ein Zeichen der Erstarrung entweder des Staates oder der Kirche, wenn die daraus entstehenden Konflikte völlig aufhörten“ soll zur Behandlung überleiten. Statt aber, wie zu erwarten, das Wesen dieser Mächte, ihre Aufgaben, Kampfmittel und Streitpunkte aufzuhellen und das historische Verständnis der Krisen dadurch zu vertiefen, tritt er in eine Erörterung lediglich des äufseren Verhaltens beider Mächte (im Rahmen des Schulumfanges) ein. Er unterscheidet 4 Perioden, deren dritte, 1300—1800, er als die Zeit des „allmählich wachsenden Übergewichtes des Staates über die Kirche“ bezeichnet und halb schulmäfsig darstellend, halb didaktisch ausdeutend mit dem Leser durchwandert. Die Hauptteile sind 1. Machthöhe des Papsttums (13. Jahrh.), Zusammenbruch des Papsttums (14. Jahrh.), Restaurationsversuche, Renaissance, Reformbestrebungen. 2. Die Reformation — ihre prinzipiellen Neuerungen (Aussöhnung von Christentum und Welt, Renaissance des Germanentums, reflektierende Weltanschauung, — Wechselwirkung zwischen kirchlichen und weltlichen Interessen (historische Betrachtung). — Es kreuzen sich also auch hier verschiedene Begriffssphären wie in der Behandlung selbst. Worte wie: „die Kirche im XIII. Jahrhundert war im vollsten Sinne des Wortes omnipotent, war nicht nur ganz ungehemmt in ihrer geistlichen Wirksamkeit, sondern beherrschte das gesamte private und öffentliche Leben der Menschen, Völker und Staaten“; „die Kirche empfing ihr ganzes Leben einzig von Rom“; „die Kirche übernahm alle Kulturaufgaben“; „die Kirche

Digitized by Google

schrieb genau vor, was auf den Schulen und Universitäten gelehrt und gedacht werden dürfte; jedes eigene Denken wurde unterdrückt oder führte zum Scheiterhaufen“ — wozu sollen solche Worte dienen? Zur Mitteilung an die Schüler sind sie völlig ungeeignet, — sie sind geradezu gefährlich. Denn die Schüler kennen bei mangelnder Lebenserfahrung die Schranken nicht, die absoluten Mächten auch bei äufserlich anerkannter Omnipotenz in den Dingen selbst gezogen sind, ihre Begriffe würden sich verwirren. Der sachkundige und erwachsene Leser begreift den Sinn und die Absicht solcher Wendungen, er nimmt sie mit ihm selbstverständlichen Voraussetzungen entgegen, — wenn er sie aber zu limitieren im stande ist, was hat er von ihnen? Wolf aber begnügt sich gern mit solch klingenden Formeln und Wendungen statt greifbarer Erläuterungen des Stoffes. Geht er ins Detail, so sind seine Anweisungen wohl kaum ertragreicher, denn sie sind selbstverständlich. „Meiner Ansicht nach ist es zum Verständnis des XIV. Jahrhunderts durchaus nötig, dafs die Schüler belehrt werden a) über den Streit (Philipp IV.) mit Bonifaz VIII., b) über die sogenannte babylonische Gefangenschaft (1305—77), c) über die Aufhebung des Templerordens, d) über die Art, wie Johann XXII. Papst wurde“. Wer in aller Welt hat je daran denken können, das 14. Jahrhundert ohne das lehren zu wollen (vielleicht mit Ausnahme von Punkt d) und welches Lehrbuch enthielte das nicht? Bedürfen wir der folgenden Belehrung auf die Frage, durch welche Gründe die Massen dem Papsttum entfremdet worden seien, — das sei nämlich geschehen a) durch das babylonische Exil, b) durch das Schisma, c) durch die Verweltlichung des hohen Klerus, d) durch finanziellen Druck? Das lernt man doch in Obertertia! — Zum Schlufs der Hinweis, dafs die sog. pragmatische Sanktion Ludwigs des Heiligen vom Jahre 1269, die Wolf so ausführlich zitiert und würdigt, eine Fälschung des 15. Jahrhunderts ist (s. Scheffer-Boichhorst, Mitt. d. Inst. f. österr. Gesch. VIII, 1887).

Ein Beispiel dessen, was man bei Wolf vermifst — ungewöhnliche Vertrautheit mit dem Stoff nach Tiefe und Umfang, klare Zurechtlegung für die Verständnisstufe der I — bietet für einen Ausschnitt der Kirchengeschichte die hübsche Abhandlung Kneppers-Bitsch *Der deutsche Humanismus im Unterricht der Prima*. Es ist eine vom wissenschaftlichen wie didaktischen Standpunkt sehr dankenswerte Leistung, leider aber deshalb nicht von unmittelbarem Nutzen, weil sie die Vereinigung des Deutschen und der Geschichte in einer Hand zur Voraussetzung hat. Doch ist das Ganze wesentlich für den Historiker geschrieben. — Da der deutsche Humanismus seine Wurzeln in Italien habe, müfsten schon gelegentlich des 14. Jahrhunderts Dante, Petrarca und in etwas auch Boccaccio in ihrer typischen Bedeutung für das damalige Bildungsstreben und in ihrer politischen Stellung gezeichnet werden. In der Konzilszeit werde die religiöse Stellung des jüngeren italischen Humanismus mit Laurentius Valla und nach dem Falle Konstantinopels die Rolle der italischen Höfe nebst der gleichzeitigen Kunstblüte zu charakterisieren sein. Enea

Digitized by Google

Silvio Piccolominis Kritik Deutschlands und der Deutschen, denen er ein Apostel des Humanismus wurde, eigne sich darauf zum Übergang auf den älteren deutschen Humanismus, dessen religiöse, praktische, patriotische Richtung mit der italischen Frivolität von vorn herein in Kontrast zu setzen sei. Dabei sei des Einflusses der Niederlande, zumal der Brüder vom gemeinsamen Leben in Deventer — des Hegius, Agricola, Murmellius, Dringenberg — zu gedenken. Jakob Wimpheling, der eifrige Theologe, Sprachgelehrte, Patriot und erste deutsche Historiker, bedürfe als hervorragender Typus besonderer Würdigung, minder Conrad Celtes, der zum jüngeren ungebundenen, autoritätsfeindlichen, unstäten Humanismus überleite. Die Häupter der bayerischen Humanistenkreise Peutinger und Pirkheimer seien gleichzeitig als die Häupter des politischen Bürgertums der Zeit wie als charakteristische, germanische Gelehrte zu zeichnen. Reuchlin repräsentiere die tüchtige religiös-exegetische, Hutten die polemische, Erasmus die satirische Richtung. Die epistulae obscurorum virorum verdienten nur eine relativ flüchtige und vorsichtige Behandlung. — Zum Schlufs behandelt man die ganze Bewegung noch einmal unter politischen Gesichtspunkten, so: Humanismus und die Fürsten (z. B. Maximilian, Albrecht v. Mainz usw.), der Humanismus und die Volksliteratur (Brant, Murner usw.), der H. und die Universitäten, der H. und die Kunst, der H. und die Buchdruckerkunst, der H. und die Reformation.

Müller-Augsburg (vgl. ob. S. 16) entwirft in seiner Abhandlung *Welche Vorteile ergeben sich aus der genetischen Betrachtungsweise der Kriegsgeschichte für den Geschichtsunterricht?* ein Schema für „genetische" Behandlung der Kriege. Die Hauptpunkte des Schemas sind etwa die folgenden. I. Vorbereitung; 1. a) die politische Machtstellung der Gegner, Charakter ihrer Regierungen und der Völker, b) Beschaffenheit und Stärke der Streitkräfte (relativ und absolut, auch hinsichtlich der Organisation und Bewaffnung; Beispiele Friedrich d. Gr., Ludwig XIV, Gustav Adolf); 2. a) das Kriegstheater und seine Schauplätze, die in ihrer Lage durch das Kriegsziel bestimmt sind, b) Abhängigkeit des Kriegsplanes von Umrifs und Terrain dieser Schauplätze. II. Der Verlauf, 1. seine Abhängigkeit von politischen Peripatien während der Kriegsdauer (beste Motive für die Kriegseinteilung z. B. 1870/1, 1635/48), 2. die Abhängigkeit des Schlachtenverlaufs von der Taktik a) der einzelnen Waffen, b) des Geländes, c) der Konzeption des Feldherrn (nachgewiesen an der synchronistisch für beide Flügel durchgeführten Betrachtung von St. Quentin 19. 1. 1871). — Die Müllerschen Darlegungen sind im einzelnen äufserst lehrreich, enthalten viel wertvolles z. T. noch unbekanntes Material und didaktisch nicht weniger glückliche Griffe, — doch ist nicht abzusehen, wie unter den im deutschen Norden obwaltenden Umständen die Zeit für so eingehende Behandlung könnte gewonnen werden.

Hannecke-Köslin formuliert den Wert von *Analogien in der Weltgeschichte* höchst glücklich durch eine Parallele zu Goethes Wort, dafs, wer nur eine Sprache kenne, eigentlich gar keine kenne. Ebenso werde

Digitized by Google

die Besonderheit einer Geschichtsperiode erst eigentlich durch den Vergleich mit ähnlichen recht erkannt. Solcher Analogien stellt Hanncke vier auf — das Rom der Kaiserzeit und das der Renaissance, die volkswirtschaftliche Entwicklung im 16. und im 19. Jahrhundert, Geschmacksverwirrung und Fühllosigkeit im 14. und 17. Jahrhundert, Schwärmerei am Ende des 18. und des 19. Jahrhunderts (Jean Paul — Wagner!). — Hanncke ist Verfasser trefflicher geographischer Aufsätze, — das Geschichtliche liegt ihm wenig. Er bringt für seine Zusammenstellungen allerhand interessantes Material, Einzelheiten, die auf ausgebreitete Lektüre deuten, — aber es bleibt alles vor der Tür des Geschichtsfaches, und es bleibt auch mit Vorteil draufsen. Die geschichtlichen Analogien, auf die das Goethesche Wort Anwendung finden dürfte, sind nicht in Einzelerscheinungen, sondern in Entwicklungsstufen zu suchen, hier aber so zahlreich und tief, dafs unzweifelhaft die heutige Einzelforschung nur als Vorstufe für die vergleichende Geschichtswissenschaft späterer Zeiten gelten darf. Immerhin braucht aber auch der heutige Geschichtsunterricht sich grofszügiger Parallelen (z. B. zwischen dem Aufklärungszeitalter, dem griechischen 5. und dem westeuropäischen (Lambeck, s. Jb. XVII, 4) 16./18. Jahrhundert, der Entwicklung des griechischen und des oberitalischen (11.—14. Jahrhundert) Stadtstaates, der primitiven Stammeskultur bei Griechen und Germanen (cf. Petersdorff, Jb. XVII, 49) und dergl. mehr) nicht entgehen zu lassen.

Kellner-Wien macht in einem kleinen Aufsatz *Unnötige Leiden* Front einmal gegen die Verkoppelung von Geschichte und Geographie auf der Oberstufe und im Examen, zum anderen gegen die geschichtliche Maturitätsprüfung überhaupt. Er stützt sich auf einen Wiener Fall, wo die mangelhafte Geschichtsleistung die geographische Mehrleistung im Endurteil völlig erdrückte, und sucht an anderen Beispielen darzutun, dafs die Geschichtsprüfung „Unmögliches“ verlange.

C. Kunstunterweisungen.

Die umfangreiche Abhandlung von Schmidt-Marburg a. d. Lahn *Kunst und Oberrealschule* ist der einzige bedeutendere Beitrag dieses Jahres. Der allgemeine Teil — Begründung und allgemeine Gesichtspunkte der Behandlung — bietet des Neuen und Eigenartigen nicht viel. Die dreifache Kunstpflege, die von der Schule zu üben sei, — Ausschmückung der Räume, Heranziehung künstlerischen Anschauungsmaterials in allen Fächern (aufser Mathematik und Physik), der systematische Überblick über die Entwicklung der Kunst auf der Oberstufe des Geschichtsunterrichts im Zusammenhang mit den wichtigsten Kulturepochen, — wird nicht frei von Überschwang, doch im ganzen in sachlicher Weise postuliert und miteinander verknüpft, obwohl die Ausfälle gegen das „Intriguenspiel, Schlachtenlärm und Kriegsgetöse“ der politischen Geschichte, die Hoffnung, durch die Einführung des historischen und Kunstanschauungsunterrichts eine zweifache Arbeitserleichterung für

das Geschichtsfach zu bringen, u. dgl. m. wenig Überzeugungskraft haben. Weit eigenartiger und fruchtbarer für die Sache erscheint die beigefügte Lehrprobe über die „Baukunst der Renaissance“. Schmidt versteht es in geschickter und natürlicher Art den Schüler zu eigner Beobachtung, zur Auffindung des Wesentlichen an den vorgeschriebenen Mustern der verschiedenen Stilarten anzuleiten. Den Gang der Betrachtung und die Sicherheit der Führung, zugleich mit den Absichten, zu kennzeichnen, seien hier die ungefähren Ergebnisse der jedesmaligen Beobachtungen zusammengestellt. Repetitorische Einleitung, — am Pantheon, dem Kolosseum, dem Konstantinsbogen. — Gefundene Merkmale des römischen Monumentalbaues: 1. Gewölbebau (Tonnen-, Kreuzgewölbe und Kuppel), 2, Dekorationssäulen (und andere Elemente), Wechsel der drei griechischen Säulenordnungen zur Bezeichnung der einzelnen Stockwerke, 3. Verkröpfungen des Gebälkes und der Gesimse, 4. reiche Dekoration mit Zierformen, Medaillons usw., 5. die Attika mit Pilastern oder Karyatiden, 6. der Portikus. — I. Frührenaissance, d. h. eine Mischung von mittelalterlichen und antiken Formen, vorwiegend beim Profanbau, a) die Florentiner F.-R., am Beispiel der Palazzi Strozzi und Riccardi. Aufgefundene Merkmale: 1. Harmonische Proportionierung der Stockwerke und der Fenster usw. untereinander, 2, Verwendung der Rustica im Erdgeschofs und zur Einfassung von Fenstern und Portalen, 3. Betonung der Wagerechten durch die Gesimse, 4. mittelalterliche Bauart der Fenster mit Tiersäulchen und Mafswerk, 5. viereckiger Hof mit Säulenumgang usw. In der gleichen Art werden die Abweichungen der Venetianer F.-R. am Palazzo Vendramin Calergi, der Dekorationsstil an der Certosa bei Pavia, die Hochrenaissance an der Markusbibliothek, dem Palazzo Farnese, der Villa Rotunda des Palladio durchgenommen unter Feststellung der immer zunehmenden antiken Merkmale. Das Pellerhaus in Nürnberg und Steffenshaus in Danzig nebst einem Ausblick auf das Heidelberger Schlofs lassen die italienische Renaissancemotive, die mittelalterlichen Elemente und die Eigenart der deutschen Renaissance erkennen. Mit dem Kirchenbau der Renaissance — Dom in Florenz und Peterskirche — schliefst die lehrreiche Übersicht, die bei hinreichender Zeit durch einen Blick auf andere Renaissancebauten — Kaiserpalast in Strafsburg, Reichstagsgebäude — zu vervollständigen wäre. Zu ähnlichen Betrachtungen an den Bauwerken der eignen Stadt seien die Schüler leicht anzuregen und eventuell durch eine halbstündige Klassenarbeit — Analyse eines Bauwerkes — zu prüfen.

Nur auf eine Seite der Schmidtschen Vorschläge erstreckt sich der kurze Aufsatz von Blümlein, *Bildende Kunst und Schule.* Blümlein stellt Gesichtspunkte für die Auswahl des in der Schule zu verwendenden Wandschmucks auf und bittet um Mitteilung von Vorschlägen und Erfahrungen, damit aus gründlich durchgesiebtem Material sich ein Kanon von Kunstwerken und Anschauungsmitteln bilde, dem eisernen Bestand an Lesestoffen in den deutschen Lesebüchern ähnlich. Über solch

Digitized by Google

eine Erfahrung hat P. Ankel-Frankfurt in einem Vortrag vor Fachgenossen „Kunstunterricht im Gymnasium“ berichtet. Er hatte die künstlerische Ausschmückung des dortigen Lessinggymnasiums durchgeführt. Er forderte aufserdem etwa 24 Stunden des Jahres in Prima für Kunstunterweisungen, denen in den Mittelklassen, sowie durch gemeinsame Museumsbesuche vorzuarbeiten sei.

Den *Wert des Skioptikons als Lehrmittel im Anschauungsunterricht* empfiehlt A. Keller-Wien und verbindet damit zahlreiche praktische Nachweise.

II. Lehrmittel.

I. Lehrbücher.

A. Die Form des Lehrbuchs; B. Unterstufe.

A. Die Frage nach der zweckmäfsigsten Form des Lehrbuches, die in gelegentlichen Äufserungen (cf. Jbb. XVII, 11 f., 26 f., XVI, 15 ff.) sich während der letzten Jahre vorbereitete, fängt nunmehr an in das Stadium der prinzipiellen Diskussion zu treten. Freilich ist sie vom praktischen Standpunkt allein nicht lösbar. Sie hängt, wie Frank-Nikolsburg in seinem Aufsatz *Ein neues Geschichtslehrbuch für die Oberstufe* dartut, von den Aufgaben des höheren Geschichtsunterrichts überhaupt ab. Nur wenn man über diese einig ist, läfst sich zur Einigung auch über das Lehrbuch kommen. — Das ist nun zwar an sich völlig zutreffend; dafs es aber in praktischer Hinsicht nicht eben weit fördert, beweist Frank selbst. Sein Zieltrio: Verständnis der Gegenwart namentlich des heutigen Staates, Ausbildung des historischen Sinnes, d. h. des Sinnes für die ursächliche Verkettung der Ereignisse und mittelbar dadurch Hebung der Sittlichkeit*), wird von niemandem beanstandet

*) Um dem trefflichen Aufsatz nicht die gebührende Berücksichtigung im obigen Zusammenhang zu schmälern, seien diese Ziele hier etwas genauer bezeichnet. 1. Verständnis der Gegenwart, d. h. namentlich Verständnis des heutigen Staates, der nur als ein Gewordenes recht begriffen, also in seinem Werden genetisch-empirisch (nicht dogmatisch) zum Verständnis zu bringen ist. „Nur durch die Vergleichung des Vorangegangenen mit dem Gegenwärtigen können wir einen Wertmesser für die Einschätzung des letzteren erlangen“, uns über die Bahn der Menschheit orientieren und aus den gewonnenen Einsichten Regulative und Korrektive für das Verhalten des einzelnen zum Staat und zur Entwicklung der Kultur zu erlangen hoffen. Dazu diene 2. die Ausbildung des historischen Sinnes, der die ursächliche Verkettung der Ereignisse bemifst, und dadurch vor vorschnellem Tun und Urteilen bewahrt, — eine Ausbildung, die durch Aufsuchung von Analogien und ihren Abweichungen gestärkt werden kann, und schliefslich zwar nicht zu historischen Gesetzen, immerhin aber doch zu feststehenden historischen Axiomen führen könne, z. B. dafs jede Zeit aus sich heraus zu beurteilen sei, dafs sittlich im historischen Sinne diejenigen Formen seien, die vorhandenen Verhältnissen

werden, besagt aber auch über die Form des Lehrbuches nur wenig. Schon sein Schlufs, dafs in all diesen Beziehungen der Vortrag des Lehrers dem Lehrbuch überlegen sei, dafs ihn dieses mithin wohl unterstützen und ergänzen, aber nie ersetzen könne, wird nur bedingungsweise, nicht absolut als zutreffend zu erachten sein. Und das umsoweniger, wenn man nach der ersten Forderung Franks an das Lehrbuch — die absolute Zuverlässigkeit (auch im wissenschaftlichen Sinne), auch seine zweite gelten läfst, — dafs es nämlich, wo irgend möglich, interessant sei, selbst auf Kosten der Kürze. „Être intéressant, c'est son rêve, être exact, c'est son devoir." „Wo die Freude an der Arbeit fehlt, wird selbst die geringste Leistung als Last empfunden", während „ein junger Mensch für das, was ihn interessiert, eine grofse Aufnahmefähigkeit des Gedächtnisses besitzt", — eine Anlage, die man eher rationell ausbilden als unterdrücken solle. Daher dürfe die Darstellung über das Allgemeine und Zuständliche nie die Personen und ihre Taten vernachlässigen „da sie sich sonst eines ihrer gröfsten Anreize auf das jugendliche Ingenium begeben und sich dasselbe ihr gegenüber innerlich kalt und fremd verhalten würde". Gesichtspunkte zu immanenten Repetitionen, die durchaus Sache des Lehrers seien, habe das Buch wohl anzudeuten, nicht aber auszuführen. Dagegen sei eine reichliche Belebung durch kurze, gut gewählte Quellenstellen höchst wünschenswert und fruchtbar. Kulturelle Zustände seien nur da zu erörtern, wo sie das allgemeine oder mindestens das staatliche Leben ergriffen haben. Die Gliederung des Stoffes müsse aus diesem selbst organisch, aber streng logisch hervorgehen.

Mit diesen Forderungen, die Frank gelegentlich einer Anzeige des neuen Bauerschen Lehrbuchs für O II aufstellt, scheint er nicht sowohl eine neue Art Lehrbuch zu kennzeichnen, als diejenigen Ziele, denen die meisten Verfasser unserer Lehrbücher nachgestrebt haben. Die Frage, ob diese Ziele auf der Ober- und Unterstufe die gleichen seien, hat er nicht berührt. Die energische Verneinung dieser Frage macht G. Koch (siehe oben S. 3) zum Ausgangspunkt für einige Bemerkungen, die das Lehrbuch der Unterstufe betreffen. Am besten sei hier ein geschichtliches Lesebuch, welches das persönliche und stoffliche Element der Geschichte mit sachlicher Klarheit und ethischer Auffassung verbunden biete. Selbst die charakterisierende Anekdote habe in ihm eine Stelle. Der Unterricht — auf dem Lesebuch beruhend — werde besser von einem sachlich interessierten Nichthistoriker erteilt, denn er habe die traditionelle, die

---

genau entsprächen, dafs jeder Staat mit denselben Mitteln erhalten werde, durch welche er gegründet worden (?), (wohl nur unter der Voraussetzung, dafs er „derselbe" Staat bleibe, was höchstens für kurze Zeit, auf die Dauer aber nie zutrifft) u. dergl. m., 3. als Mittel zur Hebung der Sittlichkeit wirkt der Geschichtsunterricht, wenn er z. B. zeigt, „dafs ein Volk seine Lebenskraft nur durch die Einfachheit und Reinheit der Sitten ungebrochen bewahren kann", oder durch Beispiele von Heldentum, die sittlich aufrichten und erbauen.

wissenschaftlich zweifelhafte, patriotisch usw. gefärbte Geschichte zu bieten. Der Geschichtsunterricht der Oberstufe habe sich unter anderem auch auf die historisch-kritisch betriebene Lektüre wichtiger Quellen zu stützen.

Ob Koch eines besonderen Lehrbuchs der Oberstufe entraten zu können meint, sagt er nicht. Doch sind die Berichterstatter der rheinischen Direktorenversammlung — Mertens und Broicher — dieser Meinung, obschon in verschiedenem Mafse. Mertens (selber Verfasser eines tüchtigen Lehrbuchs für die Mittelstufe, s. Jbb. XV, 19, XIV, 11, XI, 29) tritt für die Beibehaltung des Lehrbuchs der unteren auf den Oberklassen ein. „Sollte jetzt, wo zugleich die Zeit für den Geschichtsunterricht erheblich verkürzt und der Stoff gewaltig vermehrt worden ist, nicht ernstlich die Frage zu erörtern sein, ob wir nicht durch unsere dickleibigen, mit einem Wust von Zahlen und Namen beladenen, oder was bei anderen mehr zutrifft, wegen ihres kondensierten Inhalts unverdaulichen, oder endlich, was auf eine dritte Gruppe pafst, in ihren verstiegenen Anforderungen kaum verständlichen Lehrbüchern unsern Schülern die Aufgabe allzusehr erschweren?“ (D.-V. S. 110). Auf alle Fälle werde das Lehrbuch der Unterstufe mit der Vereinfachung des Unterrichtsbetriebes (die von vielen Seiten verlangt, aber wenig geübt werde) auf der Oberstufe Ernst zu machen zwingen, und dem Schüler — vielleicht auch dem Lehrer — seine Arbeit wesentlich erleichtern. Nicht durch Vermehrung (?), sondern durch bessere Durchdringung und Ausnutzung des Materials unterscheide sich der Unterricht der beiden Stufen. „Diese Durchdringung und Ausnutzung ist aber ausschliefslich Sache des Lehrers.“ (?)

Man sieht die enorme Lücke, die zwischen Koch und Mertens klafft. Dieser mifst, wie es ja leider in der Natur der Kontrolleistungen liegt, Ziele und Ergebnisse des Geschichtsunterrichts wesentlich nach äufseren Mafsen und Erfolgen. Jener sucht in die Tiefe der Bildungsaufgaben hinabzusteigen, sucht sozusagen eine analytische Behandlung der Geschichte auf der Oberstufe der beschreibenden auf der Mittelstufe entgegenzusetzen, sucht eine von Grund aus veränderte Arbeitsweise und Auffassungsart an gleichartigen Stoffen durchzuführen, und erblickt im Unterschied der Betrachtungsweise, in der Weitung des Urteils allein schon das eigentliche, letzte Ziel. Er legt, soweit nur irgend möglich, die Betätigung in die Hand, die Wirkung in das Innere des Schülers, — Mertens betrachtet den Schüler (wenn der viel zu schroffe Ausdruck der Deutlichkeit halber erlaubt ist) als den Haubenstock, an dem der Lehrer seine Geschichtsstoffe in möglichst geschicktem Faltenwurf aufhängt. — Es sind das zwei Extreme, zu denen so viel persönliche, wissenschaftliche, pädagogische, didaktische Differenzpunkte die Voraussetzung bilden, dafs eine Verständigung zwischen beiden Richtungen wird für ausgeschlossen gelten dürfen. Man kann demgemäfs nur wünschen, dafs die

Digitized by Google

z. Zt. bestehende oder doch gestattete Freiheit der Bewegung uns erhalten bleibe, da doch darin eigentlich alle übereinstimmen, dafs die Persönlichkeit des Lehrenden im Geschichtsunterricht das Entscheidende sei.

Freilich geht einigen die bestehende Freiheit noch nicht weit genug. Sie nahmen und nehmen Anstofs an der Bestimmung der Lehrpläne „für IV bis O I sind Lehrbücher mit zusammenhängender Darstellung . . . zu gebrauchen". — Das Lehrbuch durch ausgeführte Tabellen oder Dispositionsschemata zu ersetzen (s. Jbb. XIV, 29, XVI, 26 ff., XVII, 40 f. usw.) haben schon viele gewünscht. Nun hat sich ihnen Broicher-Trier in ziemlich ausführlicher Darlegung angeschlossen (D.-V. S. 121 ff.). Das von ihm gewünschte Lehrmittel — ein Mittelding zwischen dispositionsartiger Tabelle und Lehrbuch — soll in überaus klarer Gliederung jede Ereignisgruppe unter Berücksichtigung der chronologischen Grundlage als ein wohldisponiertes Ganzes darbieten und in zuverlässiger Richtigkeit alles enthalten, was zum Verständnis des betreffenden Vorganges dem Schüler nötig ist. Der Stoff soll in kurzen, klaren Sätzen und in überaus einfacher Redeweise geboten sein, wobei das Allerwichtigste, das nicht nur bei der ersten Durchnahme, sondern auch bei Wiederholungen gedächtnismäfsig einzuprägen ist, auch im Druck — als Material des Kanon — ganz besonders hervorzuheben sein müsse. Broicher glaubt, dafs mit solchem Lehrmittel vier Vorteile erreichbar seien — gröfsere Freiheit des Lehrers in quantitativer Behandlung des Stoffes und ein besserer konstruktiver Halt für seinen Vortrag, für die Schüler Erleichterung der ersten Wiederholung vermöge der Gruppierung und Erleichterung der späteren Wiederholungen vermöge Beseitigung des Kanon. — Ob die beiden ersten Punkte nicht miteinander in Gegensatz stehen, und was der Lehrer an stofflicher Freiheit gewinnt, durch den didaktischen Zwang der vorgedruckten Disposition vielleicht aufgewogen wird, — diese naheliegende Befürchtung wird nur in praktischem Versuch sich ergründen lassen. Im ganzen wird man allen derartigen Unterrichtsmitteln entgegenzuhalten haben, dafs sie vom Bedürfnis des Lehrenden, nicht des Lernenden ausgehen, dafs sie einseitig den darzubietenden Stoff und seine immanenten Beziehungen berücksichtigen, nicht aber die Kräfte und Gesetze der geistigen und seelischen Apperzeption beim Schüler. Wir vergessen bei immer vollkommenerer Unterrichtstechnik immer leichter, dafs die herauszuprüfenden Kenntnisse ein verhältnismäfsig untergeordnetes Unterrichtsergebnis darstellen, dafs Verstand und Gedächtnis verhältnismäfsig schwache und untergeordnete Vehikel namentlich des jugendlichen Geisteslebens sind, und dafs der Zweck des Unterrichts völlig verfehlt ist, wenn ein Schüler zwar sichere Geschichtskenntnisse, aber intensiven Hafs und Verachtung des ihm tot erscheinenden Geschichtsstoffes (statt des Verständnisses für dessen innere Werte) aus der Schule ins Leben hinübernimmt. Mag das von Broicher empfohlene Lehrmittel noch so wirksam sein, so bedarf es dennoch der Ergänzung nicht nur durch einen lebensvollen Vortrag, wie ihn B. voraussetzt, sondern auch durch Privat-

Digitized by Google

lektüre, sei es in einem zusammenhängenden Lesebuch, sei es in Quellenschriften und Historikern.

B. Immerhin ist der Gedanke Broichers nicht nur, wie er wünscht, für die Oberklassen durchzuführen, sondern in Württemberg schon längere Zeit auch für die Unterklassen durchgeführt. Das beweist der *Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte an den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* von Stahl und Grunsky. Er liegt (seit 1891) in 3. Aufl. vor. Auf 94 Seiten bringt er die ganze Weltgeschichte (Klasse III—VI = preufs. V—O III) dazu einen Anhang — 6 Seiten württembergische Geschichte. Alte Geschichte überwiegt mit ca. 44 Seiten die mittelalterliche und neuere relativ stark. Die Einrichtung ist sehr zweckmäfsig, gefällig und übersichtlich: Zahlen am Rande, die wichtigsten im Fettdruck, minder wichtige im Text, sehr deutliche, reichliche Einteilung, sachgemäfse Lerneinteilung, hier und da übersichtlich gruppierte Reihen, dazwischen auch in kleinerem Druck beschreibende Abschnitte namentlich kulturellen Inhalts. Die Auswahl des Stoffes, innerhalb dieses so engen Rahmens, erscheint glücklich; freilich die Beschränkung an norddeutschem z. B. sächsischem Mafs gemessen (s. z. Ulbricht unt. S. 38) aufserordentlich grofs. Es fehlen beispielsweise die Regierungszahlen Ottos I, Heinrichs III, IV, V. — In Österreich nennt man ein solches Buch mit treffendem Wort einen „Lehrbehelf". Der besprochene ist jedenfalls ein in seiner Art höchst brauchbarer, wenn man auch nicht den Verfassern zugeben wird, dafs es das biete, was auf dieser Altersstufe „behaltenswert und zugleich behaltbar ist".

Nur zwei Publikationen des Jahres bedürfen als neue hier eingehenderer Besprechung; das *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten* von L. Mackensen-Harzburg und Goldschmidt, *Lehrbuch der deutschen Geschichte.*

Von Mackensen liegen die 4 Teile für die Klassen U II — IV vor. Die Teile für die Oberstufe sollen folgen. — Die vorhandenen Bändchen sind annähernd gleich stark (101, 93, 96, 115 S.), in etwas ungleiche Paragraphen (58, 62, 29, 35) geteilt, diese mit Fettdruck, Ober- und Unterzählung reichlich gegliedert und an passenden Stellen mit genealogischen Übersichten ausgestattet. Wiederholungs- und Zahlentabellen fehlen, weil ein von IV—I geltender Kanon als Beigabe in Vorbereitung ist.

Der Ton des Ganzen ist erzählend. — „Übersichtlichkeit" und „Einfachheit" der Erzählung (die sich, soweit das möglich, an bedeutende Persönlichkeiten anschliefsen sollte) waren Hauptziele des Verfassers. M. E. hat er diese Ziele für die IV und U III in angemessener Weise erreicht, für die O III und U II liegt der Ton wie der Inhalt wohl zu tief. Wer sich den geistigen Abstand zwischen einem Untersekundaner und einem Quartaner vorstellt, wird zugeben müssen, dafs Gleichartigkeit der Gesichtspunkte bezüglich des Stoffes, des historischen Standpunktes und Interesses zwischen beiden nicht stattfindet und also auch in der Behandlung nicht gepflegt werden darf. Das Übergewicht der äufseren über

Digitized by Google

die innere Geschichte ist in IV und U III natürlich (obschon auch hier manches Grundlegende — z. B. das Lehnswesen — nur durch eine gewisse Vorstellung der wirtschaftlichen Vorbedingungen verständlich wird), mufs aber schon in O III bei Reformation und Ständestaat sich mindern, falls man nicht am Äufserlichsten haften bleiben will, und hat in U II, wo die Behandlung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen der Gegenwart im Lehrstoff vorzubereiten ist, kaum noch eine Stelle. Wenn, wie bei Mackensen geschieht, für das Verständnis der Sozialdemokratie nur durch etwa $^3/_4$ Seiten über die Anfänge von Dampfschiffahrt, Eisenbahnen und Fabrikwesen am Ende der Regierung Friedrich Wilhelms III. vorgesorgt wird, so ist das nicht ausreichend. Die Bewegung wird ohne ein paar Verhältniszahlen über Stadt- und Landbevölkerung, Güterverkehr, Grofsindustrie und soziale Verschiebungen in ihren Grundlagen und ihrer Tragweite, ohne Berücksichtigung des allgemeinen Stimmrechts und einiger Führer nicht in ihrem Verlauf ernsthaft auch nur angetastet werden können. Und auch das vermag nicht eben viel zu wirken, falls nicht schon mindestens seit 1789 das wirtschaftliche und soziale Problem sozusagen im Bafs der Geschichtsdarstellung ständig mitklingt und zu Zeiten deutlich hervortritt. Davon aber fehlt es bei M. völlig (vgl. z. B. § 36 Februar-Revolution). Ähnlich steht es mit dem nach 1813 unvorbereitet hervortretenden Liberalismus in Preufsen, für den die Bildung des Volksheeres, die Aufrufe an Volk und Armee, die Zusage einer Volksvertretung usw. unausgebeutet bleiben. Nicht als ob es gänzlich an kulturgeschichtlichen Abschnitten mangelte. Manche sind sogar ziemlich umfangreich (Kultur der Staufenzeit $4^1/_2$ S.). Aber es ist in ihnen alles auf die Aufsenseite gestellt, es gibt in ihnen keinerlei tiefere Beziehungen zum allgemeinen Dasein der Zeit, keinerlei Entwicklung. Es fehlt, wie auch in der politischen Geschichte, an Perspektive. Diese politische Geschichte wird im ganzen reichhaltig und gut disponiert dargeboten. Der zweite punische Krieg umfafst 5, das Jahr 1813 — 7 Seiten. Aber auch hierbei scheint mir das wünschenswerte Mafs an Vertiefung nicht erreicht. So vermifst man in der recht ausführlichen Darlegung der Ursachen für die Anfänge der Reformation jede leiseste Andeutung der Spannung zwischen den mafsgebenden politischen Faktoren des Deutschen Reiches — Kaisertum, Fürstentum, Adel und Städten -- und der Kirche, ihrem Haupt und ihren Gliedern, ein Wettbewerb um die Macht, ohne welchen die Reformationsgeschichte im ganzen wie im einzelnen unverständlich bleibt; und die vielberufene „Sittenlosigkeit in den Klöstern“, „grobe Sinnlichkeit“ und „bodenlose Unwissenheit“ der Mönche, „schamlose Geldgier der Päpste“ u. s. f. können umsoweniger dafür Ersatz leisten, als sie mutatis mutandis schon zum Konstanzer Konzil (II § 60 c) ins Treffen geführt wurden, ohne doch damals eine entfernt ähnliche Wirkung zu tun. Ähnlich steht es mit den Schlachten. Zwar bringt Mackensen recht reichhaltige Zahlenangaben für die Stärkeverhältnisse, gibt auch hier und da nicht wenig Details (Leipzig umfafst z. B. mehr als eine volle Seite), aber sie treten

Digitized by Google

nicht als Hauptergebnisse des Feldzuges innerhalb der strategischen Aufgabe, sondern ganz unvermittelt gleichsam als Zufallserscheinungen auf. Nicht selten (s. z. B. Platää, Grofs-Görschen) steht die Wendung des Lehrbuchs mit den Ereignissen derartig in Widerstreit, dafs eine eingehendere Schlachtbesprechung zur Korrektur des Wortlautes führen müfste. Hier scheint nicht geleistet, was ein tüchtiger Text vermöchte, dafs eine charakteristische Formel, sei es selbst ein Beiwort, dem Gedächtnis zur Stütze (für das in der Klassen-Besprechung vorgekommene) Detail diente. Die ganze Darstellungsweise Mackensens läfst so zu sagen die Wurzelechtheit vermissen. Nicht als ob sie direkt unzuverlässig wäre. Handgreifliche grobe Fehler wie das angebliche lebenslängliche Konsulat des Augustus (II 1) sind selten. Aber sein leichtflüssiger Stil verführt den Verf. zu Flüchtigkeiten in der Wahl seiner Worte, Flüchtigkeiten, die eine strenge Kritik nicht selten doch auch als sachliche Fehler würde rügen müssen. Sphinxe sind keineswegs blofs „riesenhafte Steinbilder mit einem Menschenkopf und Löwenleibern“ (I 21), sondern auch mit Widderkopf. „Die Gesetze, welche diese neuen Dezemvirn (des Jahres 450) den früheren hinzufügten, wurden in 12 eherne Tafeln eingegraben“ u. s. f. (I 59). Doch nur in 2! „Dieser (App. Claud.) erfrechte sich . . . die Virginia als seine Sklavin zu beanspruchen“ (ib.). Keineswegs — sondern als Sklavin einem seiner Klienten zuzusprechen. Von Augustus heifst es ebenso unglücklich: „Im Osten führte er einen glücklichen Feldzug gegen die Parther, die er zwang, die dem Crassus abgenommenen Feldzeichen zurückzugeben“ (II 2), wie von Friedrich II. zum Aufstand König Konrads a. 1234/5 „Friedrich zog gegen ihn, schlug die Empörer nieder“ u. s. f., denn das sich aus dem Wortlaut ergebende Bild ist in beiden Fällen völlig falsch. Nicht viel anders steht es mit stilistischen Wendungen von gar zu grofser Leichtigkeit, z. B. „die nordamerikanischen Kolonien haben . . . in einem langen Freiheitskampf (1773—83) unter Anführung von Benjamin Franklin (Erfinder des Blitzableiters) und Georg Washington ihre Unabhängigkeit erkämpft“ (IV 25), „der volksfreundliche, aber aristokratisch gesinnte Conon“ (I 29) . . . . „die antike Kunst, die damals (Renaissance) zu neuem Leben erblühte“ (III 6) u. s. f. Mancherlei „aber“ und „daher“ sind innerlich voraussetzungslos (z. B. S. I 48).

Immerhin findet sich auch wohl Gelungenes in der Behandlung. So sind den meisten Fremdwörtern, wie Domäne, mediatisieren usw., hübsche, knappe Erklärungen sprachlicher und begrifflicher Art beigefügt. Statt der genauen Daten ist bei Ereignissen nicht gerade allerersten Ranges die Beifügung des Monats, wie Mackensen tut, oft von Wert, z. B. Abfahrt Napoleons nach Egypten — Mai, Schlacht bei Abukir — Juli. Alles in allem mag das Buch einem nicht anspruchsvollen Schülerkreise und nicht gerade hochstrebenden Lehrern wohl genügen. Die Menge des Stoffes ist ungefähr die übliche (ich glaube Anlehnung an Brettschneider zu erkennen); die frische Freude am Stoff, die in der Darstellung waltet, wird auf Knaben anregend wirken.

Digitized by Google

Goldschmidts-Karlsruhe Buch ist in Absicht, Anlage und Umfang dem Mackensens aufs nächste verwandt. Der gleiche lebhafte und leichte Erzählerton, die gleiche, ja noch stärkere Zurücksetzung der Kulturgeschichte hinter die politische, die gleiche Einrichtung der durchgehenden (bei Goldschmidt etwas kürzeren) Paragraphen. Den kleineren Seiten Mackensens (für U III 93, O III 96, U II 115) entspricht eine i. g. etwas geringere Zahl gröfserer bei Goldschmidt (96, 73, 100 und je $1^1/_2$ Seiten Grundzüge der badischen und Reichs-Verfassung, dazu 22 S. badischer Geschichte). Doch ist die äufsere Erscheinung der Seiten bei Goldschmidt ruhiger, die Binnenteilung fehlt, der Fettdruck beschränkt sich auf die Paragraphen-Titel und die Zahlen am Rande. Überhaupt steht der Lehrzweck und die Lernaufgabe bei Goldschmidt nicht so stark und dauernd im Vordergrund wie bei Mackensen. Sein Buch ist nicht blofs „Lernbehelf", sondern ist durch seine Stoffbehandlung recht wohl geeignet, den Schüler derart anzuziehen, dafs er — wie der Verfasser wünscht — „sein Geschichtsbuch gern in die Hand nimmt, dafs er mit Freuden immer wieder darin liest, dafs es ihm ein Begleiter durch die ganze Schule wird". Goldschmidt erreicht das durch eine sehr hübsche, natürliche Art der Behandlung, die an Hauptpunkten behaglich schildernd ausruht, das Einzelne gern durch charakteristische Quellenstellen belebt, Nebensächliches nur knapp erwähnt oder ganz fortläfst und so das Gedächtnis entlastet, das Interesse weckt und die Phantasie anregt. Er geht beispielsweise vom Tode Armins über (§ 7—9) Stämme, Lebensweise und Religion der alten Germanen sogleich zur Bildung der Völkerbünde und zur Völkerwanderung (seit 375) über, ohne also den Bataveraufstand des Civilis überhaupt oder die Markomannenkriege anders als eben mit einer Zahl zu erwähnen. Er behandelt Hohenfriedberg auf einer halben Seite recht ausführlich, fertigt dagegen Soor, Hennersdorf und Kesselsdorf auf fünf Zeilen ab. Die Jugend Friedrichs des Grofsen — $1^1/_2$ Seiten lang — kann für ein hübsches Lesestück gelten. Hier wie anderwärts ist die Verwendung von Quellenstellen recht glücklich. „Der Fritz ist ein effeminierter Kerl, ein Querpfeifer, ein Poet, er wird mir meine ganze Arbeit verderben" heifst es hier; zur Regierung Theoderichs „das Gefühl der Sicherheit war so grofs, dafs man sagte, man könne Gold und Silber ungefährdet auf der Strafse liegen lassen" u. s. f. Dergleichen findet sich häufig, durchschnittlich alle paar Seiten in reichhaltiger und oft ausführlicher Weise. Die Sprache mit ihren klaren, knappen, gut klingenden Sätzen ist im ganzen durchaus zweckentsprechend, nicht selten anmutig. Harte Stilfehler fehlen nicht ganz, sind aber ohne Belang, weil leicht zu beseitigen; selten findet sich mal eine sachlich unklare Wendung, wie S. 77 der das Verhältnis Friedrichs des Schönen zu Ludwig dem Bayer (nach 1325) doch recht unzulänglich charakterisierende Passus „Ludwig wollte (!) ihn nun zum Mitregenten machen und in der Tat hat Friedrich bis zu seinem Tod den Königstitel geführt". Was soll der Untertertianer sich dabei denken?

Digitized by Google

Überhaupt kann nicht verschwiegen werden, dafs das Buch in nicht geringem Mafs die défauts de ses qualités besitzt. Ist die lebendige Charakteristik von Zuständen, Ereignissen und Personen auf Grundlage der Tradition ein Vorzug, so enthält dieser Vorzug doch eben auch die Gefahr, ins Extrem zu führen, wofür man etwa die Schilderung Wenzels (S. 81) oder Soubises (S. 174) vergleichen mag. Die persönliche Frische der Darstellung läfst mitunter ein reflektorisches Element einfliefsen, über dessen Berechtigung sicherlich nicht nur eine Meinung herrschen wird. Wen frappierte nicht die Begründung für die Tempellosigkeit der alten Germanen (S. 11) „der freiheitliebende Mann will auch seine Götter nicht in geschlossenem Tempel einengen?“ Oder „der Handel mufste sehr gewinnbringend sein, sonst hätte er die uns unerträglich drückenden (!) Hemmnisse nicht überwinden können?“ (zur Hansa, S. 83). Schliefslich und vor allem — die Vorliebe für das novellistisch Anziehende, für das Persönliche und Interessante läfst die inneren Zusammenhänge, die sachliche Verknüpfung der Ereignisse auffällig, nicht selten unzulässig zurücktreten. Wie flach, ja falsch ist nicht die Begründung des Verhältnisses zwischen den letzten Saliern und den Städten in folgenden Sätzen: „Da die Könige des früheren Mittelalters keine feste Residenz hatten, hatten sie oft Gelegenheit, die Städte zu besuchen, der Bevölkerung nahe zu treten und ihr Wohltaten zu erweisen. Daher (!) standen während des grofsen Kampfes mit der Kirche im 11. Jahrhundert die Städte meist auf der Seite des Königs.“ Zur Erklärung des Majordomats und seiner welthistorischen Rolle soll der Satz genügen: „Das waren ursprünglich königliche Palastbeamte, die hohen Einflufs und schliefslich die Herrschaft selbst erlangten.“ Freilich konnte Goldschmidt bei seiner Disposition kaum anders verfahren, denn von Grofsgrundbesitz und Lehnswesen ist überhaupt erst zu Konrad I. die Rede. Die Karolingerzeit mag zusehen, wie sie sich ohne das behilft. Goldschmidts ganze geschichtliche Anschauung steht eben in einem gewissen Gegensatz zur modernen Geschichtswissenschaft, der die Zustände die unweigerlichen Voraussetzungen alles Geschehens sind. Und aus dieser Geringschätzung des Zuständlichen folgt bei allem Reiz seiner Darstellung eben doch eine unverkennbare Flachheit seines historischen Bildes. Und nicht blofs eine gewisse Flachheit, sondern auch eine mitunter direkte Ungenauigkeit in den kulturell schildernden Abschnitten, so selten sie sind. Wunderlich ist die Mischung cäsarischer und taciteischer Elemente in der Beschreibung der Urgermanen (nach dem Tode des Arminius), von Elementen also, die $1^1/_2$ entwicklungsreiche Jahrhunderte von einander abstehen. Nicht minder wunderlich sind altdeutsche und altnordische Mythologie miteinander verknüpft (§ 9) Schillernd bleibt auch und unsicher der Ursprung der Städte (§ 94), vielfach anfechtbar im einzelnen die Vorgeschichte der Hansa (§ 96). Gerade auf solchen Gebieten mangelt es nicht an Verstöfsen. Den Gau ausdrücklich der Hundertschaft gleichzusetzen (S. 9), geht nicht an; sollte man selbst der doch immerhin sehr vorsichtig eingeschränkten Über-

Digitized by Google

zeugung Delbrücks sein, so täte man im Lehrbuch gut, die bedenkliche Stellungnahme zu vermeiden. „Graf ist Diener“ ist ungefähr das gerade Gegenteil des Richtigen (vgl. Schroeder, Rechtsgeschichte 3, S. 127 A. 10). Nicht minder falsch ist es, das Grafengericht der Merovingerzeit als „kein Volksgericht, in dem wie früher alle Freigeborenen Recht sprechen“, zu bezeichnen. Es heifst richtig S. 27, dafs erst unter Karl d. Gr. die Thingpflicht aller Freien zum minus placitum abkam. Eine „Niederlassung auf Schonen“ haben die Hansen nicht gehabt (S. 85), die Parallele mit Bergen ist völlig irreführend. Ebensowenig ist der Rhein-Bund des Jahres 1254 eine Vereinigung von Speier, Worms, Oppenheim und Mainz (S. 86), sondern wird (nach 3 verschiedenen anderen vorläufigen Vereinigungen) 1254 von 10 Rheinstädten, alsbald auch 7 rheinischen Erzbischöfen und Bischöfen und schliefslich etwa von 80 Städten, Fürsten und Herren gebildet. Derartiges findet sich bis auf den sagenhaften Flavio Gioja (S. 97) herab noch oft. Mitunter erscheint eine gesuchte Akribie. So „Oberaspach“ als Schlachtort für Ariovist und Cäsar; 506 für die Taufe Chlodwigs (statt des üblichen 496, das freilich auch konventionell ist); 570 als Geburtsjahr Mohammeds (das ebenso gut 571 heifsen könnte) u. dgl. m.

Bei alledem zweifle ich nicht, dafs Goldschmidts Buch wohl brauchbar ist und sich schnell einen Platz erobern wird. Die Natürlichkeit und Freiheit in der Stoffbehandlung, die es vor anderen besitzt, ist ein grofser Vorzug, die Lücken in den Zusammenhängen und im Zuständlichen wird ein tüchtiger Lehrer leicht ausfüllen können, wenn er das Singuläre als typisch behandelt, die Inkorrektheiten im einzelnen haben nicht viel auf sich. Für preufsische Schulen wäre in U II an Stelle der badischen Geschichte die Zeit nach 1871 (bei Goldschmidt nur 2 Seiten) wesentlich zu erweitern, desgl. die vorhohenzollersche Geschichte Brandenburgs und Preufsens in O III.

Im übrigen liegen für die Mittelstufe an deutschen Lehrbüchern nur Neuauflagen vor. Mehr oder weniger unverändert sind erschienen Eckertz-Derichsweiler *Hilfsbuch* in 25. Auflage (vermehrt um ca. 3 Seiten, nämlich um eine Einleitung — „Französische Geschichte im Mittelalter“ — zu Ludwig XIV. und „Osmanische Vorgeschichte“ zum Jahr 1683), Martens' *Leitfaden* für die Klassen IV—U II (durchgesehen und berichtigt) in 3. und 4. Auflage, Knaake-Lohmeyers *Hilfsbuch* für die Klassen O III und U II in 5. Auflage (in der Reformationsgeschichte erweitert), Mertens *Hilfsbuch* für O III und U II in 5./6. verbesserter Auflage, desgl. in 4. Kromayers *Alte Geschichte* in IV (ein sehr tüchtiges Buch älteren Stiles, das durch angemessene, geringfügige Veränderung völlig auf den Standpunkt der Zeit gehoben ist), schliefslich Ulbrichts *Erzählungen aus der deutschen Geschichte* (818—1648 für die sächsische IV) ebenfalls in 4. Auflage. Das letzte — in den Jbb. noch unbesprochene Büchlein — ist ausgezeichnet durch sachlich ernsthafte und doch ansprechende Art der Darstellung. Es scheint in Tonhöhe und Ausführ-

Digitized by Google

lichkeit den meisten preufsischen für U III und O III bestimmten Büchern gleichzustehen. Auf U III kommen 108 Seiten, auf $^1/_2$ O III — 42 mit ca. 150 Zahlen. Die Frage bleibt, ob es für Quartaner nicht zu hoch liegt. Doch zeigt seine Verbreitung in Sachsen — zwei Auflagen in 6 Jahren —, wie es auch die trefflichen Lehrbücher Ulbrichts für die Oberstufe (vgl. Jb. XVII, 29—32) bezeugen, dafs man dort höhere Anforderungen stellen zu dürfen glaubt.

Die Welt- und Schweizergeschichte von J. Helg-Rorschach steht zwar, nach dem vorliegenden Band I (Altertum und Mittelalter) zu urteilen, deutschen Schulverhältnissen allzufern, um direkt für sie in Betracht zu kommen, enthält aber in ihrer Einrichtung des Bemerkenswerten genug, um eine kurze Charakteristik zu rechtfertigen. „Für Sekundar-Bezirks- und Realschulen, sowie die unteren Klassen des Gymnasiums“ von einem Realschullehrer verfafst, ist sie wohl in erster Linie für ein Publikum aus einfacheren Kreisen bestimmt, eine Bestimmung, der der einfach-kindlich gehaltene Text, die dürftigen schwarz-weifsen Kärtchen für das Altertum und die bunte Fülle von ungleichwertigen Illustrationen entsprechen. Dieses illustrative Material — 24 Tafeln zur Kunst und Tracht des Altertums und Mittelalters am Schlufs, dazu wohl mindestens 100 Textbilder — ist der Sache nach geschickt gewählt (wenn auch in der Ausführung vielfach nicht besonders glücklich). Die Textbilder bringen teils authentisches Material — Denkmäler, Bauten, Münzen, Siegel, Porträts, sogar ein Facsimile des Bundesbriefes vom Jahre 1291, teils geschichtliche Ideal-Bilder, z. B. Reproduktionen der besten von den Lehmannschen kulturgeschichtlichen Bildern des Wachsmuthschen Verlages, aber auch Rekonstruktionen zweifelhafteren Wertes wie das Innere einer Palasthalle in Chorsabad, den Tempel des Herodes oder die alte Peterskirche. — Auch der Text zeigt dieses Doppelgesicht. Im Grunde springt er nur von Einzelschilderung zu Einzelschilderung, verzichtet in den politischen Abschnitten völlig auf Herstellung des inneren Zusammenhanges und bringt nebenher fast novellistische Abschnitte, die z. B. den Tag eines alten Germanen, ein Turnier u. dgl. beschreiben. Aber er enthält auch Übersetzung von Urkunden, z. B. des Urner Freiheitsbriefes von 1231, des Bundesbriefes von 1291, u. a., deren Verständnis viel voraussetzt bei Lehrer wie Schülern. — Das ganze Buch ruht auf dem antiquarischen Interesse am Einzelnen, tut für den Entwicklungsgedanken sehr wenig, ist aber unter dieser Einschränkung recht geschickt zusammengestellt. Zuverlässigkeit ist im grofsen ganzen vorhanden, freilich ungleich und mitunter selbst im Elementaren unzulänglich.

C. Oberstufe.

An erster Stelle verdient hier ein neues *Lehrbuch der Geschichte des Altertums* Erwähnung, das den Grazer Univ.-Professor A. Bauer zum Verfasser hat, welcher durch zahlreiche Arbeiten über die Geschichte des alten Orients und Griechenlands, die namentlich eine umfassende Übersicht

Digitized by Google

und objektive Würdigung der neueren Forschung bekunden, in den weitesten Kreisen bekannt ist. Wie zu erwarten, unterscheidet sich sein Buch schon im Äufseren vorteilhaft von den, namentlich in Preufsen, überaus sparsam eingerichteten Lehrbüchern für die Oberstufe. Es ist ein stattlicher Leinenband von 290 Seiten in grofsem Oktav, in Papier, Druck und illustrativem Material durchaus vornehm. Namentlich letzteres — 2 farbige Tafeln (syrische Häuptlinge vor einem Pharao und Ecke eines Schatzhauses in Olympia — polychrom), 6 Karten in Farbendruck, 57 Abbildungen im Text oder auf 32 Seiten im Anhang zusammengestellt — findet sich in keinem der vorhandenen Lehrbücher auch nur annähernd wieder — und zwar weder an Umfang noch an Wert. Die Karten vermögen zwar m. E. nicht einen guten historischen Atlas zu ersetzen, sind aber neben einem solchen doch keineswegs unnütz. Das gilt namentlich für 1. und 2., die alte Welt um 1200 und 500 v. Chr., 4., das römische Reich 218 und 6., Pläne von Carthago und Syracus und Schlachtpläne von Marathon, Salamis, Issus und Zama. Die letzteren findet man selten, die ersteren in ihrer Art bisher noch nirgend (aufser 4 bei Sieglin, Schulatlas des Altertums No. 21 b), denn sie sind — 1 und 2 mit verwaschenen Grenzen — mit Unterscheidung von Einflufssphären, direkter und indirekter Abhängigkeit nicht auf geographischer, sondern historischer Grundlage aufgebaut. Die geniale Karte bei Eduard Meyer III hat ihnen mit Recht zum Vorbild gedient. Die Abbildungen bringen fast nur Originale — Vasen- und Wandbilder, Prunkgeräte, Schriftproben, Bauwerke (darunter seltene, wie No. 27 „Ausgegrabener Treppenweg in Corinth"), Landschaften von öfters ebenso grofser Schönheit wie belehrender Kraft (z. B. No. 45 Apenninlandschaft mit via Flaminia). Rekonstruktionen sind sehr selten, Porträtköpfe und Statuen fehlen auffallender Weise ganz. Ich habe nichts Überflüssiges unter dem Vorhandenen entdeckt, nichts was nicht hohen typischen oder didaktischen Wert zu entfalten vermöchte, künstlerisch sind sie in gutem Sinne durchaus angemessen.

Der eigentliche Text umfafst von den 291 Seiten 249; der Rest enthält teils jene Abbildungen, teils Zeittafeln — überwiegend synchronistisch — und ein paar Stammtafeln (Scipionen und Gracchen und julisch-claudisches Haus). Ist somit auch der Umfang recht grofs, so doch immerhin nicht gröfser als bei dem wesentlich enger gedruckten Lehrbuch von Schenk oder dem württembergischen Kompendium von Dürr, Klett und Treuber. Auch läfst sich im Anfang (an der Einleitung [7 Seiten] und der orientalischen Geschichte [31]) nicht unerheblich sparen. Ungleich der immer ausschliefslicher auftretenden Gewohnheit durchgehender Paragraphenteilung und Zählung in unseren Lehrbüchern, unterscheidet Bauer nur 5 Hauptperioden (—1200, —500, —275, —30, —476), die er für sich in Unterabteilungen (bis zu IV) und Abschnitte (3—10) zerlegt. Es mag sich mit der Zeit doch wohl empfehlen (leichterer Bezeichnung bei Repetitionen, Aufgabenstellung halber), ihnen eine Paragraphennummer beizufügen. Der Hauptinhalt ist aufser in fettgedruckten Über- und Vor-

Digitized by Google

schriften noch durch Beischriften am Rande angegeben, die mitunter fast den Charakter einer Randleiste annehmen, so zahlreich sind sie. Ihre Form ist ungleich und nicht immer ganz glücklich.

Das Stoffmafs überschreitet, wie gesagt, nicht wesentlich das im deutschen Norden übliche. Doch ist die Verteilung nicht die gewohnte. Beispielsweise umfafst das 5. griechische Jahrhundert (Perserkriege, Pentekontaetie und peloponnesischer Krieg) nur etwa 25 Seiten, von denen noch einige Illustrationen und „der griechische Westen“ und „das Judentum“ (zusammen etwa 4 Seiten) abzuziehen sind, d. h. die betreffende Periode bildet bei Bauer etwa $^1/_{11}$ (bei Brettschneider $^1/_7$, bei Neubauer fast $^1/_6$) der antiken Geschichte. Anderseits haben die Grenzpartien — Einleitung nebst dem alten Orient und die römische Kaisergeschichte — etwa je 37 Seiten, d. h. zusammen mehr wie $^2/_7$ des Textes bei Bauer (bei Brettschneider $13 + 24 = < \frac{2}{9}$, bei Neubauer $10 + 16 = < \frac{2}{11}$). Auch die „Kultur des Hellenismus“ ist mit mehr als 6 Seiten vergleichsweise recht ausführlich bedacht, nämlich mit ca. $^1/_{12}$ der ganzen griechischen Geschichte, die ihrerseits nur etwa $^1/_3$ des Ganzen ausmacht. Deutlich spricht sich in dieser Verteilung der Rückgang der Bedeutung aus, den die Blütezeit des Hellenentums durch die erhöhte Bedeutung und Berücksichtigung des Orients, des Hellenismus, der römischen Kaiserzeit relativ erleidet. Widerspricht dieser Ausdruck im Lehrbuch auch den preufsischen Lehrplänen, so wird man ihm sachliche Berechtigung im ganzen doch wohl nicht absprechen können. Immerhin zeigt namentlich die Einleitung Erweiterungen, deren Nutzen oder gar Notwendigkeit recht bestreitbar ist. Dafs man einen Obersekundaner über den Begriff und die Grenzen der Geschichtswissenschaft und ihrer Hilfswissenschaften unterrichten müsse, mag vielen einleuchten, obschon das Mafs — 3 Seiten mit 14 Hilfswissenschaften — recht weit gegriffen ist. Warum aber soll er (S. 3/5) mit auffallender Genauigkeit über Zeitrechnung, Kalender und Ära unterrichtet werden und dabei z. B. den Unterschied der astronomischen und historischen Jahreszählung vor Christi Geburt kennen lernen? Unter 2 Lehrstunden wird es bei gewissenhafter Erledigung dabei sicher nicht abgehen. Vollends dürfte (S. 5/7) der Abschnitt über die Aufgaben der Geschichte und der historischen Zweigwissenschaften (Literatur-, Religions-, Rechts-, Kunst-, Kriegs-, Sozial-, Verwaltungs-, Kulturgeschichte u. a.) für die Schüler teils zu hoch, teils als Selbstverständliches bietend, überflüssig sein. Die Einteilung der allgemeinen und der alten Geschichte, welche den Schlufs bildet, würde, wäre sie minder äufserlich, das Einzige sein, was aus der Einleitung unentbehrlich erscheinen dürfte. Zur Kennzeichnung von Bauers Standpunkt citiere ich von S. 5 den Satz: „Der Gegenstand der Geschichte im engeren Sinne ist der Staat und seine Einrichtungen. Die Geschichte stellt vor allem dar, wie die Staaten ihre Macht inmitten anderer im Frieden und Krieg zur Geltung gebracht haben; die Religion, Literatur, Wissenschaft und Kunst,

Digitized by Google

sowie das Gesellschaftsleben und seine materiellen Grundlagen werden nur soweit herangezogen, als sie auf den Staat eingewirkt haben.“ Charakteristisch an dieser Definition scheint mir, dafs der Entwicklungsgedanke ihr fehlt; nicht das Werden der Staaten, sondern das Beisammenleben der Gewordenen mit seinen Wechselfällen ist hier zum Gegenstand der Geschichte gemacht.

Leider ist das mehr wie ein blofser Dispositionsmangel; es ist, wenn ich recht sehe, der Grundmangel des ganzen Buches. Man wird heutzutage von einem Lehrbuch der alten Geschichte auf wissenschaftlicher Grundlage verlangen müssen, dafs es in vollendeter Klarheit und Einfachheit von den primitiven Kulturen der prähistorischen Urzeit zu den Halbkulturen orientalischen Gepräges und zu den Anfängen der Volkskultur bei Griechen und Römern überzuleiten wisse. Die Elemente, sowie die wichtigsten Phasen der Entwicklung brauchten dabei nur kurz charakterisiert zu werden, aber sie müssen in prägnanter Form, in übersichtlicher Gruppierung, in innerer Geschlossenheit auftreten, gleichsam typisch sich wiederholend und in der Wiederholung sich variierend und fortbildend. Nur so kann in der Überfülle des Stoffes dem Schüler der nötige Halt und die nötige Übersicht gewahrt werden. Bauers Disposition aber ist keine innere historische, sie führt nicht etwa, um eines der möglichen Beispiele zu bieten, im Orient vom Stammesverband zum Gaustaat, zum geschlossenen Landesstaat (Ägypten, Babylonien, zum erobernden Grofsstaat oder auf griechischer Wurzel vom Stammesverband zum Gaustaat, zum patriarchalischen Königtum, zum Adelsstaat, zu der Tyrannis, der Demokratie unter Zugrundelegung der Entwicklungsverschiedenheiten (in den einzelnen Landschaften, in Stadt und Land und Kolonisation) und deren geographischen, ethnographischen, politischen Gründen, nebst den daraus sich ergebenden Folgen, sondern sie isoliert die historischen Erscheinungen nach geographisch gebildeten Kreisen, die sich innerhalb der oben genannten 5 Perioden (bis 1200, 500, 275, 30, 476 p. Chr.) mehrfach wiederholen. Da kommt es denn zu argen chronologischen Verwirrungen. Da die Geschichte Kleinasiens selbständig behandelt wird und nach der Geschichte des Perserreiches bis 500, so folgen auf Darius und die Schlacht bei Marathon (Vorblick) Gyges, Alyattes, Kroesus, die Erfindung des Geldes (nach dem Dareikos!) u. dgl. m. Von Cyrus' Taten wird, da die Eroberung Babylons schon vorher bei den Chaldaeern, das Ende des medischen Reiches bei den Medern erzählt wurde, die Vernichtung des Lyderreiches später (bei Kleinasien) vorkommt, in 6 Reihen berichtet — alles in allem von ihm (wenn man von der Schilderung seines Grabmales absieht) auf einer halben Seite! Da die griechische Geschichte von 1000 bis 500 sechsfach geteilt ist 4. „das griechische Kleinasien“ (—500), 5. „das europäische Griechenland“ (—500), zerfallend in a) Nord- und Westgriechenland, b) die Isthmosstaaten, c) Argos und Sparta, d) Athen, 6. der griechische Westen, so ist es natürlich, dafs die Tyrannis S. 49, 52, 60, 63 ff., 67 vorkommt und nirgend eigentlich in zureichender Be-

Digitized by Google

handlung, dafs in der dann folgenden Schlufsübersicht: „die griechische Kultur um 500“ (S. 67—75) von „den alten Tempeln“ (S. 73), von „den steifen, ältesten Götterbildern“, oder S. 87 von der Entstehung der Tragödie aus dem „Chorlied“ gesprochen wird, Dingen also, von denen bis dahin geschwiegen wurde, weil naturgemäfs in den halbgeographischen partiellen Übersichten bis 500 sich zu ihrer Behandlung — als allgemeiner Erscheinungen — kein geeigneter Platz bot. Weit schlimmer als diese Einzelfehler, die, ob auch störend, doch leicht zu beseitigen sind, ist es, dafs mit dieser unglücklichen Einteilung die historische Grundlegung des Hellenentums in die Brüche gegangen ist. Die allgemeinen Verhältnisse in Staat, Wirtschaft, Bildung usw. werden mitunter recht hübsch und glücklich charakterisiert, s. z. B. die Folgen der Kolonisation (S. 51/2) gelegentlich der Isthmosstaaten, (zu denen auch Chalkis gezählt wird). Aber da die kleinasiatischen Kolonien selbst schon 3—4 Seiten vorher bis auf den jonischen Aufstand herab verfolgt worden sind, mufs sich Bauer hier mit wenigen summarischen Bemerkungen (auf 10 Zeilen) begnügen, die diesen gewaltigen und einzigartigen Lebensabschnitt des griechischen Volkes in seiner Tragweite nur eben andeuten können. In der gleichen Weise wird bald präludierend, bald epilogisierend, bald unvermittelt über die allgemeinen staatlichen und ständischen Voraussetzungen bestimmter Ereignisse gesprochen, aber immer nur gelegentlich und unzulänglich, nie in grofsem Zusammenhang und mit derjenigen Vollständigkeit und Exaktheit, auf die sich nachher weiter bauen läfst. Da wird z. B. weiterhin S. 52 gesprochen von dem „Drängen des Volkes nach Aufzeichnung des bestehenden Rechtes“, von der „Willkür der adeligen Richter und Beamten“, von den „politischen Rechten des Adels“, auf S. 48—60 wiederholt von Bürgern, Bürgerschaft und Aufnahme in dieselbe, ohne dafs die Begriffe Volk, Adel, Bürger und Bürgerschaft, Beamte, Richter, politische Rechte usw. irgend wie erklärt worden wären. Das einzige, was etwa dafür in Betracht kommen könnte, ist das Epos (S. 46/7), das recht unvermittelt mitsamt dem Zuge der Sieben gegen Theben und den Herachidensagen der dorischen Wanderung an den Anfang der kleinasiatischen Kolonisation gestellt ist. Aber auch bei ihm ist nicht entfernt der Versuch gemacht, die in ihm liegende Verbindung zwischen den Stufen der patriarchalischen Stammesverbände und der aufkommenden Stadtkultur zu erschliefsen, geschweige denn die Umbildung aus der Veränderung grundlegender Faktoren — zunehmender Handelsverkehr, Entartung der Geschlechterverfassung, Entstehung des Privatbesitzes an Grund und Boden, höhere Wehrfähigkeit und Waffenkunst des Adels usw. — nachzuweisen. Und das ist kein Zufall, wie man annehmen möchte. So sehr Bauer die Herstellung allgemeiner Zusammenhänge vermeidet, gelegentlich zeigt sich doch, welch unsichere oder eigenartige Vorstellungen an der älteren Entwicklung ihn erfüllen. Keine eigentümlicher als der Glaube an die Grofsstaaten der mykenischen Zeit (schon das sporadische Auftreten der Reste beweist hinlänglich dagegen),

Digitized by Google

der sich unter anderem in dem merkwürdigen Satz ausprägt, „mit den Wanderungen der Gebirgsstämme beginnt die politische Zersplitterung Griechenlands“. Dafs die Kultur vom Meere aufwärts fortgeschritten sei, wird für die Anfänge Ägyptens und Babyloniens ebenso, und zwar auffällig stark, betont wie für Italien (S. 127); es ist aber für die ersten beiden sehr fraglich und, falls beweisbar, eine nutzlose, weil verbindungslose Tatsache, die uns in der Frage der Autochthonie nicht fördern kann; für Italien brauchte es nicht ausgesprochen zu werden, weil es der Darstellung immanent vorkommen mufs. Das darin offenbar gesuchte Gesetz könnte nur irre führen. Nicht anders steht es mit dem lapidaren Satz der Einleitung: „Im Verlauf der Geschichte mischen sich innerhalb der Völker die Rassen (nicht besser umgekehrt?) und die herrschenden Völker nötigen den unterworfenen ihre Sprache auf.“ Als ob im Altertum Ägypter, Syrer, Kleinasiaten die Sprache ihrer wechselnden Herrscher angenommen, oder Langobarden, Westgothen, Türken, Mongolen, Deutsche der Ostseeprovinzen, die ihrige den Unterworfenen aufgedrängt hätten! Solche allgemeine Formulierungen wecken beim Schüler die Kritik am Lehrbuch, in deren Gefolge Abneigung gegen das Fach und Überhebung sich einstellen, und im vorliegenden Falle wohl um so leichter, als die von Bauer gebotenen Motivierungen auch bei Einzelerscheinungen mitunter versagen. Die „schwächeren Hände“, in die das Königtum geraten sei, genügen doch kaum, um den Verfall einer so gewaltigen Erscheinung wie des ägyptischen Reiches der Pyramidenzeit zu erklären. Die Abneigung der Spartaner gegen auswärtige Unternehmungen ausdrücklich auf den Fehlschlag ihrer Expedition gegen Polykrates zurückzuführen (S. 58), geht doch nicht an und verspielt eine kostbare Gelegenheit, die auswärtige Politik eines Staates als die Konsequenz seiner Struktur nachzuweisen. Ähnlich, wenn die Wandelbarkeit der ägyptischen Südgrenze nur auf das Verhalten der Neger basiert wird (S. 10), wenn die Stellung der kleinasiatischen Stadttyrannen unter persischer Herrschaft nur von der Perserseite beurteilt wird (S. 49), wenn das Fortbestehen der Naturalwirtschaft und des Tauschhandels im NW. Griechenlands in das Belieben der dortigen Bewohner gestellt erscheint (man hielt an der N—w. und dem Tschh. fest) und das mit fehlender Übervölkerung erklärt wird.

Dafs bei dieser Behandlungsart Ungleichheiten und innere Widersprüche nicht fehlen, ist selbstverständlich und kann hier aus Raummangel nicht weiter bewiesen werden. Es mufs genügen, auf die zumeist unglückliche geographische Vorbehandlung der in Betracht kommenden Länder und Landschaften hinzuweisen (für Sparta und Latium fehlt sie ganz) und zu betonen, dafs es auch an gröberen Versehen nicht völlig mangelt. Als Proben seien 3 genannt. S. 31 wird die Eroberung Elams und Susas dem Kyros selbst zugeschrieben, während wohl kein Zweifel besteht (s. z. B. Meyer III, 22, Krall Grundrifs I, 183), dafs sie schon unter seinem Urgrofsvater Teïspes ca. 596 im Zusammenhang mit dem

Digitized by Google

Sturz Assyriens erfolgte. S. 85 heifst es zu Tanagra „der verbannte Kimon mit seinem Anhang hatte freiwillig in den Reihen der Athener mitgefochten“; er wurde vielmehr mit seinem Angebot zurückgewiesen (s. z. B. Busolt III, 314, Meyer III, 595). S. 129/30 wird der lacus Trasimennus als (einziges) Beispiel der „kreisrunden Seebecken vulkanischen Ursprungs“ im toskanischen Subapennin genannt; desgl. unter den 9 mächtigsten Städten der alten Etrusker — Florentia, der alten Umbrer — Sena Gallica. Alles Dreies ist falsch. Der Trasimennus ist kein Kratersee, Florentia wurde als römisches municipium ca. 154 oder 125 v. Ch., Sena Gallica als Bürgerkolonie ca. 280 gegründet. Schliefslich sei noch gesagt, dafs die Karte zum Jahre 1200 v. Chr. die phönizischen Ansiedlungen in Spanien, Nordafrika, Sizilien schon enthält, während S. 25 der Beginn der Fahrten dorthin — wie üblich — erst um 1100 angesetzt wird, desgl. den Suezkanal (und zwar mit Recht, da er schon unter Ramses II besteht), den der Text (S. 29) erst Necho zuschreibt.

Nun wäre es unverantwortlich, wenn nicht mit demselben Nachdruck, mit dem hier zahlreiche, zum Teil kleinliche Ausstellungen gemacht werden mufsten, auch im Gegensatz zu ihnen betont würde, dafs Bauers Buch im einzelnen sehr viel Treffliches, ja nicht wenig Mustergültiges und an sich Vollendetes enthält. Beispiele dafür sind z. B. die wundervoll klare Einführung in die Hieroglyphenschrift (A. S. 10/11), die besonders auch didaktisch dadurch sehr hoch steht, dafs sie den Schüler zur Selbstbetätigung, zu eigenem Nachdenken anleitet. Ferner wird sehr fein und anschaulich die Enge der hellenischen Staatenwelt durch einen Rundblick von der Höhe des Zeusberges auf Aegina dem Schüler vermittelt (S. 54). Trefflich in Art und Mafs ist die Behandlung der griechischen Religion, welche Bauer höchst erfolgreich auf den Gegensatz von Volks- (Natur-) Religion und episch-künstlerischer Götterlehre stellt; er vermeidet auf diese Weise ebenso verwirrende Überfülle des Stoffes, wie den Mangel an historischem Leben, der der Systematik anhaftet. Ebenso fein werden dann Philosophie, Orphik und Mantik als Rückschläge (hier der geistig selbständigsten, dort der unselbständigeren Kreise) gegen diese epische Religion eingeführt, während freilich eine ähnlich tiefe Begründung der Kunst (Dichtung, wie bildender) fehlt. Vielfach ist die Bezeichnung auf analoge Verhältnisse — der historische Vergleich — in fruchtbarster Art verwendet, z. B. S. 137 ff. „die römische Adelsherrschaft“ in ständiger Parallele zur griechischen; ähnlich auch „die Religion“, S. 139 ff. Hierzu kommt, dafs Bauer, wie zu erwarten, mit alten Zöpfen, wie der Neposerzählung von Miltiades und Histiaeus an der Donaubrücke usw., gründlich aufräumt, dafs ferner neues Leben namentlich aus dem Born Eduard Meyers von ihm in die Schulgeschichte geleitet wird. Freilich werden nicht alle mit der Lehre vom Oberstrategen (S. 83) und von der amtslosen Herrschaft des leitenden Volksmannes, mit der recht harten Beurteilung des Demosthenes (S. 112), mit der Ausscheidung des ager publicus aus dem römischen Ständekampf des 5./4. Jahrhunderts usw. zufrieden

Digitized by Google

sein. Mag das letztere vielleicht pädagogisch sein Bedenken haben, so verleiht doch das innere wissenschaftliche Leben des Buches ihm zum Studium für den Lehrer erst seinen rechten Wert. Findet er dabei auch mancherlei zweifelhaftes (z. B. Übertragung der Bundeskasse von Delos nach Athen 450, allerhand bei der spartanischen und solonischen Verfassung, eine ungewöhnlich geringe Bewertung des attischen Talents, ungewöhnlich hohe Bürgerzahlen für Attika usw.) allzu sicher angegeben, so ist doch dies „memento dubitare" der zur Versteinerung neigenden Schulgeschichte allezeit nützlich. Anders freilich steht es mit der Eignung zum Lehrbuch. Die allzu starke Betonung des Singulären statt des Typischen, die deskriptive Vervielfältigung statt der systematischen Vereinfachung des Stoffes hat unzweifelhaft wissenschaftliche Vorzüge, für unsere Oberklassen aber fehlt m. E. jene Übersichtlichkeit des Ganzen, die zur Verwertung dieser Vorzüge die Vorbedingung ist. Und Übersicht ist mit diesem Buch für die Schüler allzu schwer zu erlangen. Ohne die schärfste Betonung des Zusammenhanges im Ganzen auf Grund sorgfältigst eingezeichneter Richtlinien und gewissenhaftester Einordnung des Details geht es bei unserer Lehraufgabe nicht. Und hierin hat es Bauer versehen. Sein Buch ist schliefslich doch mehr blendend, als echt, ist nicht so geschlossen und klar, wie die Schule es braucht, die es in vieljähriger Arbeit viel intensiver prüft, als nur irgend ein wissenschaftliches Werk geprüft wird; und die darum auf die Dauer nur das Echte und Einfache brauchen kann. Dazu noch ein Zweites. Bauers Darstellung entfernt sich allzu sehr von den Quellen. Es ist — soweit ich sehe — nicht ein einziges Leben gebendes Zitat geboten, alle Unmittelbarkeit der Personen und Ereignisse fehlt. Das ist um so verwunderlicher, als an sich das Überlieferungsmaterial selbst ungewöhnlich starke Berücksichtigung gefunden hat (Hieroglyphen, Keilschrift, Buchstabenschrift, Septuaginta usw. vgl. die Einleitung) und in der älteren römischen Geschichte sogar ausführliche Überlieferungskritik geboten wird (s. S. 143 f., 150), Aber es bleibt für die Zwecke der Schule ein fast nicht gut zu machender Schaden.

Es ist eigen, dafs eine zweite Neuerscheinung des Jahres sich als ein rechtes Gegenbild zum Bauerschen Lehrbuch darstellt, Endemann-Weilburg *Geschichte des Altertums*, die er als Fortsetzer des Andräschen Grundrisses für die O II geliefert hat. Manche Eigenschaften eines tüchtigen Schulbuches, die Bauer mangeln, besitzt es in hohem Mafse, dafür fehlt es ihm anderseits völlig an dessen wissenschaftlichem Leben. Von Kleinigkeiten — etwa einigen Ausgrabungsergebnissen — abgesehen, könnte es ganz gut aus den 60er Jahren stammen. Die geschichtliche Anschauungsweise ist etwa die von Curtius griechischer Geschichte. Von der idealistischen Grundstimmung abgesehen beschränkt es sich i. g. auf die äufserliche Mitteilung des Geschehenen im Stil der Tradition. Wesentlich nur durch die gröfsere Masse des Stoffes unterscheidet es sich vom Quartanerbuch. Davon, dafs „Geschichte" das Ergebnis gewal-

Digitized by Google

tiger Kraftspannungen, das Resultat annähernd konstanter Faktoren unter stets wechselnden Bedingungen ist, ist in dem Buch ebensowenig zu spüren, wie von der gegenseitigen Bedingtheit innerer und äufserer Politik, politischen und kulturellen Lebens, ja auch nur von dessen wirtschaftlichen und ständischen Grundlagen. Vergeblich sucht man z. B. selbst nach einem Hinweis auf die zersetzende Wirkung des Berufssoldatentums auf den antiken Stadtstaat. Weder in Griechenland, noch selbst bei der Heeresreform des Marius ist davon die Rede. Streift einmal eine Bemerkung die inneren Beziehungen der Tatsachen, so geschieht das gewissermafsen zufällig post festum. Es würde, scheint mir, ein Leichtes sein, dies Buch fast restlos in die Form eines Katalogs umzugestalten, nur dafs an traditionellen Punkten, z. B. Perserkriege, Sokrates, Alexander, die Gracchen usw., die unbefangene, ausführlichere Erzählung es hindert, vielleicht auch die unbegreiflich starke Berücksichtigung des Sagenhaften. Die Einsicht in das Wesen geschichtlicher Entwicklung — historische Bildung also — wird von diesem Buch nicht gepflegt. Die Niederlage der Griechen in den Thermopylen ist hier rein die Folge des Verrates von Ephialtes (aller Geographie und Strategie zum Hohn); 9000 Athener + 1000 Platäer besiegen 100 000 persische Fufsgänger und 10 000 Reiter bei Marathon. Xerxes hat „1207 Kriegsschiffe und eine weit gröfsere Zahl Transportschiffe“ gegen Griechenland geführt und (ob auch Herodots Bericht über seine Landmacht übertrieben ist) „zum mindesten weit über eine halbe Million Krieger“. Kein Versuch wird gemacht, die 3-Ständeteilung der Bevölkerung Lakoniens historisch irgendwie zu begründen. Und freilich ist diese Vorsicht wohl am Platz für einen Darsteller, der die Geschlechterverfassung aus der Familie hervorgegangen sein läfst (cf. S. 95) und der in den Urzuständen statt von Gauen oder Gemeinden von „Städten“ sprechen zu müssen glaubt (für Latium s. S. 92, 93) und von dem Griechenland schon des patriarchalischen Königtums sagt „es zerfiel in eine grofse Anzahl von Stadtstaaten“ (S. 31). Erledigt er doch die „Stämme“ der Griechen mit dem deukalionischen Stammbaum und der geographischen Angabe ihrer Sitze (S. 18/9), und müssen doch den Einfluſs des Orients, der im übrigen mit drei Zeilen abgetan wird, die Sagen von Danaus usw. verdeutlichen helfen. Auch die Wendung, dafs Servius Tullius die Latiner „zur Anerkennung römischer Oberhoheit“ gezwungen habe, ist solch ein bemerkenswerter symptomatischer Anachronismus, widerspräche sie auch minder dem gänzlich rhetorischen Bericht des Dionysius (IV, 26), der selber das Verhältnis nur als *προστασία* bezeichnet. Der „Sinn“ oder „Charakter“ der Völker mufs, da die Urzeit und das historisch-geographische Milieu als charakterbildend ausscheidet, die Rolle des deus ex machina spielen, der jede Schwierigkeit auf Befehl des Autors löst. „Zur Staatenbildung hatten sie kein Geschick“ heifst es S. 11 erstaunlicherweise von den Phöniziern (obgleich z. B. die Widerstandskraft von Tyrus gleich darauf fast allzusehr gepriesen wird); „ihnen fehlte das Geschick zur Staaten-

Digitized by Google

bildung“ S. 44 von den Äoliern; auch hat „der Mangel an nationalem Sinn“, nicht nur die natürliche Beschaffenheit des Landes, „die staatliche Einigung Griechenlands verhindert“. Auf Schritt und Tritt erscheinen Fiktionen an Stelle realer historischer Zusammenhänge. So steht S. 36 zum Sparta des 8. Jahrhunderts (vor den messen. Kriegen): „Der Verkehr mit dem Ausland wurde erschwert, damit keine fremden Sitten Eingang fänden, Gold und Silbergeld verboten, Eisengeld eingeführt (!) und dadurch auch der Handel mit den anderen Staaten wie auch die Entwicklung des Gewerbes unterbunden“. — Der ehrwürdige, treu gehütete Rest einer verschollenen Wirtschaftsstufe wird hier also ganz im Sinn der antiken Tradition für eine listige Mafsregel spartanischer Politik ausgegeben, und das zur Kennzeichnung von Zuständen, die ca. 200 Jahre vor Beginn der Münzprägung liegen. Derartige Antizipationen, die die Entwicklung des historischen Sinnes aufs schwerste schädigen müssen, sind in E.s Buch aufs weiteste verbreitet. Da finden sich die Sinnsprüche der sieben Weisen, die vier Kardinaltugenden Platos, ja selbst das Totengericht in der Unterwelt als „sittliche Vorstellungen der Hellenen“, bevor auf der nächsten Seite „die mykenische Periode“ die griechische Geschichte eröffnet. In die geographischen Charakteristiken der mafsgebenden Länder spielen eben nicht nur spätere Zustände (mit Angabe der Städte, der Hauptbeschäftigungen, der Produkte usw.) störend hinein, sondern auch Besprechung von Kunst- und Gewerbeleistungen der betreffenden Völker, ihres Charakters, ihrer Denkweise u. dgl., die eben doch als Entwicklungsprodukte, womöglich in einzelnen Stadien ihres Werdens, zu zeigen wären. Der Schematismus der Behandlung erzeugt natürlich auch einen der Sache. Sind ägyptische, babylonische und pelasgische Religion wirklich identisch gewesen, da es von den ersten heifst, „sie beteten die schaffenden Naturkräfte, vor allem den Sonnengott an“, von der Religion der zweiten, dafs sie „Verehrung der fruchtspendenden Naturkräfte war“, und von der der Pelasger, „dafs sie wie die der orientalischen Völker Vergötterung der Naturkräfte war“ (die sich erst in der Phantasie der Hellenen zu menschenähnlichen Persönlichkeiten . . . zu sittlichen Mächten umgebildet hätten)? Und steht diese Behauptung von der pelasgischen Religion nicht in einigermafsen hartem Widerspruch mit dem Satz (zwei Seiten vorher), dafs man nicht wisse, ob die Pelasger die Vorfahren der Hellenen gewesen seien oder ein anderes unbekanntes Volk? Nimmt man zu dem allen, dafs die Übergänge der Wirtschaftsstufen, der Verfassungsfolge, überhaupt die Kräfte der inneren Entwicklung nicht klar bezeichnet, geschweige denn ausreichend motiviert werden, dafs auch die äufsere Politik tieferer Begründung entbehrt, dafs der geschichtliche Mafsstab des Darstellers von dem der heutigen Geschichtswissenschaft im ganzen, wie im einzelnen stark abweicht — z. B. ist die Herrschaft der Pisistratiden auf 15 Zeilen abgetan, der Person des Sokrates jedoch mehr wie eine Seite gewidmet — so wird man nicht zugeben können, dafs Endemann jene „mifsliche Aufgabe“, von

der er im Vorwort spricht, „in gleichem Mafse den Anforderungen der Wissenschaft, wie denen der Didaktik einigermafsen zu entsprechen“ für ihre wissenschaftliche Seite genügt habe.

Mit der didaktischen Seite steht es weit besser. Ein Vorzug des Buches ist zunächst seine strenge und übersichtliche Disposition, die in mancher Hinsicht zu starken Bedenken Veranlassung gibt, in einem Schulbuch aber nun einmal unentbehrlich bleibt. Selbst ihr mitunter ausartender Schematismus (s. u.) hat hier noch eine gewisse Berechtigung. Wohlgelungen sind meist die regelmäfsigen Rückblicke und Zusammenfassungen, die mitunter selbst einer lapidaren Kraft nicht ermangeln. Zweifelhafter ist, ob das Lehrbuch für O II gut tut, auf Schillers Spaziergang, Uhlands Ver sacrum, auf Gemälde von Preller oder Rottmann usw. zu verweisen. Es wird besser sein, das den Lehrern zu überlassen, deren mancher wohl eher den Gegensatz der heutigen zu der damaligen Auffassung des Hellenentums würde hervorheben wollen. — Die Sprache ist, bis auf gelegentliche Härten, klar und sachlich. Wenn sich auch oft die kurzen aneinanderreihenden Hauptsätze allzusehr häufen, so entschädigen dafür anderseits hübsche, erzählende Abschnitte, die auch zumeist ein sachlich respektables Wissen in sich bergen, z. B § 73 „Die Zustände im Heldenzeitalter“, § 14 „Athens Blüte im Perikleischen Zeitalter“ usw. Dafs in dieser Ungleichheit der Behandlung ein Vorzug zu erblicken ist, dürfte nur deshalb zweifelhaft sein, weil in dem ohnehin wenig umfangreichen Buch dadurch der Raum für anderes allzusehr beschränkt wird. Es sind 188 Seiten Text ziemlich weiten übersichtlichen Druckes in der scharf gegliederten Form der Andräschen Bücher, mit 54 Paragraphen nebst Unterteilung nach Ziffern und Buchstaben, mit ungewöhnlich fettgedruckten Inhaltsbezeichnungen am Anfang. Die kurzen Beischriften wie auch die synchronistische Zeittafel am Schlufs (S. 191/5) zeichnen sich durch knappe Formulierung aus. Die Beigaben — eine Übersicht über den Ständekampf nach Livius mit überwiegend lateinischer Angabe der Gesetze und ein Verzeichnis der wichtigsten Namen in lateinischer und griechischer Schreibform (S. 195/6) — sind wohl nicht gerade unentbehrlich, zeugen aber doch von der didaktischen Sorgfalt des Verfassers.

Bezüglich der Stoffverteilung hat Endemann, wie er meint, „die orientalische Geschichte sowie die römische Kaiserzeit nicht so überaus knapp behandelt, wie es sonst mehrfach geschieht“. Er glaubt das durch einen Hinweis auf die Babel-Bibelfrage und auf den Kulturzusammenhang der Kaiserzeit mit dem Mittelalter rechtfertigen zu sollen. Diese Rechtfertigung ist jedoch überflüssig. Selbst unsere kürzesten Lehrbücher — Neubauer und Brettschneider — die dem Endemannschen um ca. 30 Seiten nachstehen, erreichen für diese Epochen mindestens den gleichen Umfang. Und ich kann nicht finden, dafs Endemanns orientalische Geschichte gegen andere irgend einen Fortschritt aufwiese. Die Behandlung ist so summarisch, dafs Cyrus sich mit neun Reihen begnügen mufs (dazu fünf

Digitized by Google

über seinen Tod und sein Grabmal), und dafs sich für kausale Begründung eigentlich nirgendwo Platz findet, zumal das hier beobachtete Dispositionsschema 1. Land und Volk, 2. Kultur, 3. Geschichte notwendigerweise den historischen Zusammenhang völlig zerstört. Auch enthält sie zahlreiche Fehler, von denen hier als Probe nur einer genannt sei. S. 8 heifst es, dafs im 4. Jahrtausend semitische Chaldäer und Assyrer die Völker der Sumerier und Akkadier unterworfen haben, während doch die Chaldäer erst mit dem Neubabylonischen Reich Nabopolassars (nach der altbabylonischen, kanaanäischen, kassitischen, aramäischen Völkerwelle) in Babylonien zur Herrschaft gelangen, und für die Existenz des mutmafslich altbabylonischen Kolonialvolkes der Assyrer im 4. Jahrtausend auch nicht der Schatten eines Beweises vorhanden ist. Von der altorientalischen Geschichte und der recht unausgiebigen Einteilung über „Geschichtliche Grundbegriffe“ (S. 1—3) abgesehen, ist die Zuverlässigkeit eine immerhin ausreichende.

Alles in allem wird man sagen müssen, dafs Endemann tüchtige und entsagungsvolle Arbeit an eine verlorene Sache gesetzt hat, indem er eine veraltete Lehrbuchform und eine Geschichtsauffassung, die mit der heutigen Wissenschaft nicht mehr übereinstimmt, für gymnasiale Oberklassen wiederzubeleben versuchte. So lange man unter Geschichte im wesentlichen traditionelle Mitteilung von Vorgängen und Zuständen der Vergangenheit verstand, mochte die Darstellungsweise Andräs, welche die verschiedenen Sphären des Lebens sauber trennt, angehen; heute, wo unter Geschichte „politische Entwicklungslehre“ verstanden wird, wo es mehr noch Verständnis für das Werden als Kenntnisse vom Gewordenen zu vermitteln gilt, bedürfen wir einer anderen Grundlage.

Günstiger läfst sich über den Schlufsteil dieses neuen „Andrä“ urteilen, — über Stutzers *Geschichte der Neuzeit seit 1648*, doch liegen die Vorzüge mehr in der Person des Schreibenden, dessen mannigfache Kenntnisse und vielseitige Interessen immer wieder gleichsam malgré soi die Schulbehandlung durchbrechen, die Stoffgebung heben, als in dieser Stoffgebung selbst nach ihrer Anlage und nach der Absicht des Verfassers. Mit 210 Seiten Text, von denen die eingestreuten Stammtafeln abgehen, entspricht es den umfangreicheren unserer üblichen Lehrbücher. Eigentümlich ist ihm ein Anhang A „Zur preufsisch-deutschen Gesetzeskunde“ (S. 211—17) — wo einige Bestimmungen unserer Reichs- und Landesverfassung, einiges über Heer und Flotte in knapper Fassung und guter Auswahl sich finden — und B. eine Tabelle über „die wichtigsten Erfindungen der Neuzeit“ (ca. 50 Nummern von 1440—1879). Auch S. VIII bietet eigenes — Übersichten zum „Staats- und Rechtswesen“, zur „Wirtschaftskunde“ und zum „Heerwesen“ d. h. Seitenangaben zu Stichworten wie „Gesetzgebung“, „Staatenbund“, „Bürger“, — „Arbeiterbewegung“, „Domänen“, „Erbuntertänigkeit“, — „Feuerwaffen“, „Fufsvolk“, „Offiziere“ usw., sicherlich eine unverächtliche Beihilfe zu immanenten Repetitionen. Natürlich fehlt es auch nicht an Zeittafeln (S. 219

Digitized by Google

—23) und einigen Regententabellen. — Die innere Einrichtung des Textes ist die bei Andrä übliche, mit scharfer Scheidung des Inner- und Aufserpolitischen, mit weitgehendem Universalismus im Kulturellen (vgl. Jb. XVII S. 27, 34). In der Darstellung suchte Stutzer „sachlich wie formell die richtige Mitte innezuhalten zwischen Dürftigkeit, die stets Erklärung heischt, und Überfülle, durch die aus dem Grundrifs ein Lesebuch wird". (Vorbemerkung S. I), doch ist dabei ein Unterschied. Die „äufsere Ereignisse" bietenden Abschnitte hat er so fassen wollen, dafs sie „auch ohne Besprechung in der Klasse verständlich sind", wozu beitragen soll, dafs er in ihnen beständig auf die entsprechenden Partien des Lehrbuchs für die Mittelklassen zurückverweist. Es mag mit diesem Grundsatz zusammenhängen, dafs abweichend vom Hergebrachten gerade das abseits der äufseren Geschichte Liegende ungewöhnlich ausführliche Behandlung findet, z. B. § 73 „der nordamerikanische Freiheitskrieg und die Begründung der englischen Herrschaft in Ostindien" — 6 Seiten, § 65 „Rufslands Entwicklung zur Grofsmacht" — $4^1/_2$ S. Es entspricht diesem Grundsatz, wenn geistige Strömungen stoffreich und gedrängt behandelt erscheinen, so dafs z. B. § 70 auf ca. 4 Seiten „die Aufklärungsliteratur im 18. Jahrhundert": die Philosophie von Spinoza bis Kant, den Kritizismus und die schöne Literatur von Montesquieu bis zu den Encyklopädisten, die Physiokraten und das Industriesystem und die deutsche Aufklärung von Wolff, Semler und Sack bis Reimarus, Nikolai und Mendelssohn vorführt, und zwar in einer Art ideengeschichtlichen Zusammenhanges ohne wesentliche Beziehung auf die Bedingungen ihrer Entstehung. Ich kann nicht umhin, mindestens die Wirtschaftstheorien hier falschgestellt zu finden; mindestens sie gehören in den Rahmen der Staatsgeschichte. Die Neigung Stutzers zur Polyhistorie, die schon dieses Beispiel dartut, verrät sich dauernd durch heterogene Bemerkungen auch in den politischen Abschnitten, z. B. wenn S. 79 80 an die Aufhebung des Jesuitenordens die Anmerkung geknüpft wird: „In Wien wurde aus dem Vermögen der Jesuiten — 8 Mill. Gulden — auch die berühmte medizinische Schule von dem Leydener van Swieten begründet, aus der die klinische Lehrweise hervorgegangen ist", oder wenn es zum wiederhergestellten Bundestag, „der sich gegen alles, was Einheit hiefs, verschlofs" (nach 1851), heifst „Nur (!) durch die Turner-, Sänger- und Schützenfeste, an denen sich allmählich alle Stämme beteiligten, — das erste allgemeine deutsche Turnerfest fand 1861 [1]) statt, ferner durch die Wanderversammlungen der Ärzte. Historiker [2]) und Philologen, sowie der Germanisten (seit 1846) wurde der Einheitsgedanke wachgehalten". Dazu zwei Anmerkungen. 1. „In diesem Jahr wurde auch das Deutsche Handelsgesetzbuch eingeführt, das auf den Beschlüssen einer vom Bundestage eingesetzten Kommission beruhte" (übrigens doch ein tatsächlicher Widerspruch zur obigen Charakteristik des Bundestages), und 2. „Auch das Fest 1843 zum Andenken an die Begründung des Deutschen Reiches durch den Vertrag von Verdun war in nationaler Hinsicht wichtig". Ich

Digitized by Google

würde die letztere Probe nicht hierher gesetzt haben, wäre sie nicht geeignet, noch mehr zu zeigen als blofs die Polyhistorie — zu zeigen, wie einseitig Stutzer zu motivieren, wie Heterogenes er zu verknüpfen vermag. Ob eine augenblickliche Entgleisung vorliegt, ob eine Folge der stofftrennenden Andräschen Dispositionsmanier (cf. S. 171) — auf jeden Fall bleibt das „Nur" des Anfangs doch eine unglaubliche Härte gegenüber den Tagen Geibels, Kinkels, Freiligraths, Freytags und so vieler anderer, der Tage des Nationalvereins, des beginnenden Eisenbahnverkehrs, der Presse! Wie peinlich ist doch — ein zweites Beispiel unzulänglicher Motivierung — folgende Begründung der Leiden Brandenburgs im 30jährigen Kriege „Georg Wilhelm besafs so wenig Entschlossenheit und Tatkraft, dafs seine Länder in den schlimmen Zeiten des 30jährigen Krieges schwer zu leiden hatten" — als ob die Länder tatkräftigerer Fürsten wesentlich besser daran gewesen wären! Von Cromwell heifst es nach der Auflösung des langen Parlaments „Mit gröfster Strenge ging er gegen seine Widersacher vor und erhielt so neben der militärischen Gewalt immer mehr die bürgerliche", — als ob zu solchem Zweck nicht anderes und mehr nötig sei als Strenge. Die Unschärfe des Ausdrucks, die die letztgenannte Wendung zeigt, ist ein weiteres, sehr häufig auftretendes Merkmal der Stutzerschen Diktion, — zusammen mit der Unstätigkeit und Unschärfe des Gedankens meines Erachtens das gröfste innere Gebrechen des Buches. Da finden sich Allgemeinheiten nichtssagender oder gefährlicher Art, z. B. „Um die Macht seines Hauses zu erhöhen schlofs er (Joachim II) 1537 . . . eine Erbverbrüderung . . ." (S. 8) „Um seinen Ruhm zu erhöhen, unterstützte der König (Ludwig XIV) Dichter, Künstler und Gelehrte" (S. 22). „Den höchsten Zielen ging der französische Geist nicht nach, sondern rechnete mit den wirklichen Verhältnissen", — heifst es zur Blüte der Kunst unter Ludwig XIV. gewifs für Oberprimaner recht dunkel. Eine Seite vorher stand über die Jansenisten „sie verbanden lebendiges Christentum mit wahrer Bildung" — gewifs nicht treffender. Da gibt es ferner rhetorische Scheinbegründungen, die den Tatsachen direkt zuwiderlaufen; — so wenn nach Schilderung des jammervollen Zustandes der Mark um 1640 von Friedrich Wilhelm, dem „Erben ohne Erbteil", dem Herren von 3000 Mann, zur Einleitung des Westfälischen Friedens gesagt wird „Sein nächstes Ziel mufste (?) Machterweiterung nach aufsen sein", oder wenn sein Eingreifen für Holland 1672 ohne jeden realpolitischen Grund daraus hergeleitet wird, dafs „er erkannte, dafs die Selbständigkeit auch der deutschen Staaten bedroht war". Wäre dem so gewesen, wie hätte er, der Marquis de Brandebourg, es hindern können? Auch loyalste Verehrung sollte sich nicht zu der Behauptung versteigen, dafs das Kurhaus Hohenzollern (Rückblick von 1618) „sich besonders auf die Bauern stützte (!) und stets zum Reiche in Beziehungen blieb" (?). So unklar und irreführend die letztere, so falsch ist im Lande der schroffsten Erbuntertänigkeit die erste Behauptung. Solche Beispiele, wo die scheinbar aufklärende, all-

gemeine Begründung direkt von den Tatsachen wegführt, liefsen sich viele anführen; an anderen Stellen mangelt es an einer Begründung ganz oder tritt eine fälschende Verknüpfung der Ereignisse für sie ein. Dafür zwei Beispiele. Am 28. Dezember 1674 überschritten die Schweden die Grenzen Brandenburgs, am 5. Juni 1675 brach Friedrich Wilhelm (der unter der Zeit eifrig verhandelt und unter anderem eine Reise nach Cleve gemacht hatte) aus den Quartieren bei Schweinfurt auf. Beide Vorgänge verknüpft Stutzer mit einem „Sofort“ (S. 15) und scheint sich nicht bewufst zu sein, dafs er damit eine der heroischsten, deutschesten Entschliefsungen des Grofsen Kurfürsten — in kritischster Stunde Frankreich gegenüber auszuharren — unterschlägt. — Dafs Jakob I „wegen des allgemeinen Unwillens von jenem Vorhaben“ — Vermählung Karls I mit einer spanischen Infantin — abgestanden sei, ist insofern unrichtig, als die Entscheidung bei Spanien gelegen hat und nicht in England. — Das dürfte genügen, den Mangel an Eindringlichkeit bei der Stutzerschen Geschichtsdarstellung zu verdeutlichen. Dieser Mangel trifft aber auch die Einzelheiten, nicht nur die Zusammenhänge. Ein besonders sprechendes Beispiel dafür scheint mir die Anmerkung 2 S. 88 zu sein, die zu dem Satz „das niedere Volk war tatsächlich recht- und schutzlos“ — Begründung der französischen Revolution — folgendermafsen lautet „Dafs auf Grund von lettres de cachet, d. h. in blanco ausgefertigten Haftbefehlen, Mifsliebige ohne Richterspruch ins Gefängnis gebracht wurden, wird von der neuesten Forschung bestritten“. Sollte jemand wirklich die Existenz der lettres de cachet bestritten haben? Oder ihre Wirkung? Das ist eigentlich undenkbar! Bestritten worden mag sein, dafs sie je in blanco ausgestellt worden seien, oder, was wahrscheinlicher, dafs sie je von den Ministern in blanco aus ihren Händen gegeben worden seien. Stutzers Anmerkung beruht also auf der Verwechselung der ordnungsmäfsig ausgefüllten, rechtskräftigen königlichen Verhaftsbefehle, der ordnungsmäfsig vollzogenen lettres de cachet, die den Verhafteten sous la main du roi brachten und an deren Existenz nicht zu zweifeln ist, mit den in den Händen der Minister befindlichen unausgefüllten Blankoformularen, über deren Mifsbrauch gestritten werden mag. Sie trafen aber der Natur der Sache nach fast nie „das niedere Volk.“ Ähnlich ungenau ist die Erklärung des Devolutionsrechtes als einer Bestimmung, „wonach bei Wiedervermählung des Vaters die aus erster Ehe herrührenden Güter an die Kinder aus dieser Ehe fallen“. Als aus „einer Ehe herrührende“ Güter kann verständigerweise bei Fortleben des Vaters doch nur das Heiratsgut der Mutter betrachtet werden. Um solches handelt es sich 1667 aber gar nicht, sondern um das Vatererbe der Maria Theresia. Gerade das ist nun das eigentümliche des Devolutionsrechtes, dafs es die Erbgüter eines Hauses den Kindern erster Ehe vorbehält, die mit der Wiederverheiratung des Vaters durch Devolutio Eigentümer werden, während der Vater nur als Nutznieſser im lebenslänglichen Besitz bleibt.

Digitized by Google

Steht es somit nicht zum besten um die immanente Verknüpfung der Ereignisse und die Schärfe der Auffassung im einzelnen, so nicht viel besser um die äufsere Anordnung. Zwar wird man sie im grofsen ganzen nicht als verfehlt bezeichnen können, aber die Vorliebe für territoriale Sonderbehandlung oder für kulturelle Übersichten allgemeineren Genres in zeitlich möglichst weitem Rahmen führen doch zu recht viel Härten, so mannigfache Vorteile sie anderseits bieten. Dafs man S. 18 nach dem Tode des Grofsen Kurfürsten auf „Mazarin und die Anfänge Ludwigs XIV“ zurückgeführt wird, nach dem Ryswicker Frieden auf „Leopold I 1658—1705 und die Türkenkriege“, nach diesen (die bis 1739 verfolgt werden) auf Jacob I von England (also auf 1603), wiederum von Georg I von England (1714—27) und dem Aufschwung des englischen Handels und der Kolonien im 18. Jahrhundert auf den Anfang des spanischen Erbfolgekrieges — das ist doch unnötig und für den Schüler gefährlich. Unnötig — denn die englische Revolution läfst sich samt der brandenburgischen Vorgeschichte leicht an den Ausgang des 17. Jahrhunderts (als Epilog zu 1648) stellen, — gefährlich, denn Karl II, Jacob II, Wilhelm III, die Türkenkriege Leopolds und das Werk des Grofsen Kurfürsten erscheinen nicht in ihrer Beziehung zum Zeitalter Ludwigs XIV. und in ihrer politischen Gegenseitigkeit und Bedingtheit, in der doch einzig der Schlüssel zu ihrem Verständnis liegt, so dafs es dem Schüler zum mindesten ungemein erschwert ist, sich dies Verständnis zu bilden. Auch steht die „Aufklärungsliteratur“ in all ihrer Ausführlichkeit (s. o.) doch recht störend zwischen den drei (!) Teilungen Polens (§ 69) und der Staatsverwaltung Friedrichs des Grofsen (§ 71), so dafs z. B. Adam Smith zwei Seiten vor dem Antimacchiavell erscheint, die dritte Teilung Polens zehn Seiten vor dem bayerischen Erbfolgekrieg und Kaiser Franz I. Es macht sich eben auch in dieser Hinsicht der Mangel an einheitlicher, grofszügiger, geschichtlicher Gesamtauffassung, der Nachteil der geschichtszertrümmernden Polyhistorie fühlbar, die die kausalen Zusammenhänge zu Gunsten willkürlicher Gruppenbildung rücksichtslos zerreifst und das Geschichtsgemälde sozusagen auf ein fertiges Gitter stickt, statt es organisch zu weben. Und dieser Fehler durchzieht nicht nur das Ganze, sondern auch die Einzelheiten. Es kann z. B. vorkommen, dafs selbst einzelne Sätze sich offenbar verkehrt folgen. 1. Sigismund setzte . . Friedrich VI von Hohenzollern zum Statthalter ein und ernannte ihn 1415 zum Markgrafen, Kurfürsten und Erzkämmerer. 2. Friedrich ward in Konstanz (1417) feierlich belehnt. 3. Der Vorbehalt der Wiedereinlösung des Landes gegen 400 000 Goldgulden . . . erlosch 1451 mit dem Tode der jüngsten Nichte Wenzels.“ — Das wäre natürlich. Aber die Sätze stehen in der Anordnung 1. 3. 2. — S. 130 heifst es „In Italien kehrten nach Napoleons Sturz alle Fürsten zurück; der Papst stellte, da die Anschauungen der Aufklärungszeit vielfach geschwunden waren, den Jesuitenorden (1814) wieder her. Nur Sardinien stand unter einem nationalen Fürstenhause“. Offenbar gehört der Schlufssatz „Nur Sardinien . .“ vor

die Herstellung des Jesuitenordens. — Nicht nur formell, auch materiell finden sich solche Widersprüche gegen Zusammenhang und Zeitfolge. Die Porzellanfabrik von Sèvres wird S. 20 als Gründung Colberts bezeichnet, während die Tabelle hinten (S. 217) richtig das Jahr 1709 (Böttger, Meifsen) als Erfindungsjahr angibt. Tatsächlich ist die Sèvres-Fabrik 1753 gegründet, 1759 Staatsanstalt geworden. Es ist nicht minder verwirrend, wenn an den Bau des Canal du midi unter Colbert die Worte geknüpft werden „Auch in die Reihe der Kolonialmächte trat Frankreich nun ein. Canada, Louisiana . . . und einige westindische Inseln wurden besiedelt usw.“. Denn die Besiedelung Canadas begann schon unter Heinrich IV (Gründung von Quebec 1608), die Westindiens unter Richelieu ca. 1625, während die erste Ansiedlung in Louisiana 1699, 17 Jahre nach Colberts Tode erfolgte; und das eben hätten die Schüler hier zu lernen, wie langsam koloniale Früchte reifen, wie leicht sie im Anfang welken.

Doch genug der Einzelheiten, — sie dürften genügen, von der Anschauungs-, Darstellungs- und Arbeitsweise Stutzers ein Bild zu geben. Sein Buch ist, trotzdem der Inhalt sich so überaus häufig brüchig erweist, nicht schlecht, denn es besitzt inneres Leben und geistige Persönlichkeit, es ist anregend, verhältnismäfsig reich an gutem Zuwachs für den eisernen Bestand unserer Lehrbücher und in erheblichen Partien, namentlich der neuesten Geschichte und geisteskultureller Richtung, wohlgelungen. Eine grofse Belesenheit und vielseitige Interessen des Autors erweisen sich namentlich in wohlgewählten Citaten (manche ungenau z. B. S. 6, S. 71 A. 1) fruchtbar. Dafs die Anordnungsmängel, die Unstätigkeit der Gedankenführung und die Ungenauigkeit, welche namentlich im Anfang viel gröfser ist, als die angeführten Beispiele erkennen lassen, den Gebrauch als Schulbuch ausschliessen müfsten, glaube ich doch verneinen zu sollen. Vorbedingung für den erfolgreichen Gebrauch bleibt freilich eine sehr grofse Aufmerksamkeit des Lehrers gegenüber dem gebotenen Stoff und energischste Hingabe an dessen didaktische Durcharbeitung. Aber es steckt immerhin soviel Gutes in dem Buch, dafs es einen Versuch verdient.

Dieses Gute liegt — namentlich in stofflicher Hinsicht — besonders auch auf dem Gebiet der neuesten Geschichte, im „Zeitalter Kaiser Wilhelms I“, welches Stutzer von 1871—88 rechnet und durch eine (etwa vierseitige) Zusammenstellung der „wichtigsten Ereignisse aus der Zeit Wilhelms II.“ bis 1900 ergänzt. Es ist eine tüchtige, wohlerwogene Übersicht über unsere innere Entwicklung in ihren einzelnen Zweigen, die mit weitgehender Genauigkeit betrachtet werden. Verzeichnet doch Stutzer z. B. für die Medizin die Leistungen und Namen Kochs, Virchows, Pettenkofers, Listers, Nufsbaums, Volkmanns, Bergmanns und Esmarchs und die Wirkungen der Alters-, Kranken-, Invaliden- und Unfallversicherung nach Anzahl der Beitragenden, der Empfänger, der Summe der Beiträge und der Auszahlungen im ganzen und einzelnen. Aber eben diese innerlich

Digitized by Google

verfeinerte Übersicht zeigt im Vergleich zu einer anderen Erscheinung des Jahres aufs deutlichste, was Stutzers Buch fehlt — die Erfassung der treibenden Kräfte und ihre Verknüpfung zum grofsen, einheitlichen Zusammenhang.

Die Schrift nun, welche das in so hohem Mafse verdeutlicht, ist ein kleines Heftchen von Wustmann *Seit der Gründung des neuen Reiches*, 2. Anhang zu Teil 2 seiner *Deutschen Geschichte im Grundrifs* (s. Jb. XVII, 32 ff.). Auf 45 Seiten, in 57 Abschnitten bietet es ein so klares, organisch verknüpftes, grofszügiges Bild unserer Zeit, dafs es als ein wissenschaftliches und didaktisches Kunstwerk angesprochen werden darf, ein Kunstwerk von solcher Frische zugleich und Reife, dafs seine Entstehung ein Rätsel sein müfste, wüfste und sähe man nicht, dafs Wustmann mit Kunst und Takt hier den wesentlichsten Inhalt der Lamprechtschen Ergänzungsbände in die Schulform umgegossen hat. Wohl nur der Fachmann, wohl nur der, welcher an der entsprechenden didaktischen Aufgabe sich versuchte, wird den Wert des auf diese Weise entstandenen voll ermessen können. Nur einem Gelehrten, der den höchsten Betrachterstandpunkt in hingebender Lebensarbeit errungen hat, nur einem, dem Zeit und mithelfende Kräfte so unbeschränkt zu Gebote stehen, wie Lamprecht, konnte es gelingen, den überwältigenden Stoff so zu packen und zu meistern, — nur einem Jüngeren, dem die Fühlung mit der Jugend noch natürlich ist, dem noch die Freude geistigen Wachstums in der Rezeption von selbst in den Mitteilungsdrang umschlägt, konnte das Wagnis glücken, den Inhalt jener 1700 Seiten auf diese Spannenlänge einzukürzen und zu verdichten, ohne doch ihr Bestes sich völlig verflüchtigen zu lassen. Von welcher Klarheit Wustmanns Sprache ist und an welche Probleme sie sich heranwagen darf, dafür hier die Definition des Terminhandels, nämlich als „des spekulationsmäfsigen Vorherberechnens und vertragsmäfsigen Vorherverkaufens gewisser zu erwartender Warenmengen nebst dem Weiterverkaufen der Verträge zu eventuell berichtigten Preisen". Das ist so klar, dafs es jedem Abiturienten unbedenklich zugemutet werden darf. Und wer vor der ästhetischen Feinfühligkeit unserer Jugend Respekt hat, wer da weifs, was sie unter leidlicher Führung leistet, wird selbst die hochgesteigerte Behandlung der neuesten Kunst — der Musik, der Poesie, der bildenden Künste — im dritten Abschnitt nicht für aussichtslos halten, obschon der darin vorausgesetzte Vorrat an ästhetischen und psychologischen Anschauungen und Begriffen nur in recht seltenen Fällen beim Schüler zu finden sein dürfte. — Der Aufbau ist einfach. Sehe ich recht, so sind es drei Hauptabschnitte — a) materielle Kultur und Parteibildung, b) Politik, c) geistige Kultur —, in denen zunächst a) die Verkehrsentwicklung, das Unternehmertum mit seinen Hilfsmitteln, die sozialen Verschiebungen, die Landwirtschaft, das Genossenschaftswesen und die Parteibildung geschildert werden, b) Kaiser Wilhelms I. äufsere Politik und Bismarcks innere, die Wendung unter Wilhelm II., die Deutschen aufserhalb Deutschlands und die Weltpolitik, c) Musik, bildende Künste, reiz-

Digitized by Google

same Dichtung und Wissenschaft. Über die Auswahl im einzelnen wird sich natürlich streiten lassen. In sehr vielem, z. B. in der Politik, in Begründung der sozialen Erscheinungen, in Erörterung der Einzelgesetze, im Verfassungsausbau, in Wissenschaft (bes. Geschichte und Medizin), selbst in der Malerei, geht Wustmann lange nicht so weit wie Stutzer, in Berücksichtigung der materiellen Kultur übertrifft er ihn erheblich. Die zur Durchnahme notwendige Zeit schätze ich bei beiden ungefähr gleich lang, auf ca. 30 Lehrstunden. Die einfachere, folgerichtige Struktur bei Wustmann wird trotz gröfserer Länge das ermöglichen. Vermöchten wir unsere Abiturienten mit diesen Stoffen und Anschauungen wirklich vertraut zu machen, so wären die Folgen im nationalen und kulturellen Sinne vielleicht ganz unabschätzbar. Die Aufgabe selbst liegt unzweifelhaft im Sinne unserer Lehrpläne und der obersten Leitung. Ich halte sie auch bei hinreichender Zeit und hinreichenden Demonstrationsmitteln namentlich mit grofsstädtischem Schülermaterial wohl für lösbar. Fraglich bleibt dabei einerseits, ob man das Materielle und Künstlerische in all seiner Universalität mit Banken und Börsen, Terminhandel und Preisbildung, Industrie- und Agrikulturchemie, Grundstück- und Bauspekulation, Unternehmertum und Genossenschaftsbildung in allen Spielarten, das Künstlerische in all seinen psychologischen Voraussetzungen usw. der Geschichte zuweisen soll oder dafür besser eine Art „Vaterlandskunde", wie man sie in Österreich in der obersten Klasse hat, begründet. Der unwesentlich scheinende Unterschied ist doch tatsächlich sehr grofs. Die geschichtliche Betrachtung gegenüber diesen Zeiterscheinungen wirkt notwendigerweise dogmatisch. Die Tatsachen erscheinen in ihr nicht — wie der Gegenwart gegenüber geziemt — als einfach und unbedingt gegeben, sondern als naturnotwendig, als unabänderlich, in ihren Folgen unentrinnbar, mit einem Wort als Schicksal. Demgemäfs wäre zweitens fraglich, die Möglichkeit vorausgesetzt, ob die Jugend wirklich mit dieser Einsicht, mit dieser historischen Reflexion und Objektivität auszustatten ist? Kann sie sie tragen? Heifst es nicht die schaffenskräftigsten Instinkte in ihr töten? Gesunde Reaktion hindern? Sie greisenhafter Selbstbeschaulichkeit ausliefern? Sollen wir dem Intellekt immerhin doch noch unreifer Jugend mit Recht höchstes Männerziel setzen? Wustmann sieht in der planmäfsigen Behandlung der neuesten Zeit ein Mittel, die Schüler gegen die unkontrollierbaren Einflüsse — namentlich des grofsstädtischen Milieus — zu festigen. Ihnen „könne nur dadurch wirksam begegnet werden, dafs der Geschichtslehrer die Entstehung aller jungen und starken Adern des gegenwärtigen Lebens in den Unterricht mit aufnimmt und darüber möglichst mit der epischen Ruhe und objektiven Schlichtheit berichtet, die das beste Mittel gegen allerlei Verwirrungen in Zeitströmungen ist. Der Geschichtsunterricht habe die ordentliche Darstellung der jüngsten Vergangenheit mindestens mit demselben Recht in die Hand zu nehmen, wie der naturwissenschaftliche nicht auf die Vorführung der Röntgenstrahlen verzichtet." — Sehr wohl, — aber liefert

Digitized by Google

der naturgeschichtliche Unterricht vielleicht zu den neuentdeckten Strahlen auch gleich die Theorie? Oder begnügt er sich mit der Mitteilung des tatsächlich zu Beobachtenden? Und sollten wir das in der Geschichte der neuesten Zeiterscheinungen, — die dann ja freilich eben keine „Geschichte“ wäre — nicht am Ende auch tun?

Wie dem auch sei! Erscheint es immerhin nicht unbedenklich, das Wustmannsche Heft in Schülerhände zu legen, so ist es doch dem Lehrer um so nachdrücklicher zu empfehlen. Eine bessere Orientierung über die Grundströmungen unserer Zeit ist in dieser Kürze kaum denkbar, und eine Fülle charakteristischer Details, namentlich wirtschaftlicher Vergleichswerte, wird auch dem Fachgenossen die Lektüre lohnen, dem die feinsinnige Kunstbetrachtung oder die politische Skizze zu weit oder nicht weit genug geht.

Im übrigen sind einige Neuauflagen zu verzeichnen. Die 3. Auflage der Oberstufe von Jaenickes *Lehrbuch* ist mit Erscheinen des O I-Teiles nunmehr abgeschlossen. Von Martens Lehrbuch liegt die *Geschichte des Altertums* in der Bearbeitung für zweijährigen Kursus ebenfalls in 3. Auflage vor. Sie ist ziemlich unverändert. Das Gleiche gilt von Herbst-Jägers *Geschichte des Mittelalters*, die nunmehr die 19. Auflage erreicht hat. Abgesehen von einem etwa eine Seite langen Abschnitte über „Kulturverhältnisse, Wirkungen der Kreuzzüge“ (S. 83/84) scheint sie ein Stereotypabdruck der 18. Auflage (1901) zu sein. Selbst so alte und arge Druckfehler wie Ausrottung des Hauses der Ommijaden 661 (S. 30) statt 750 oder die Angabe zu Ludwigs IX. Regierung (S. 105) „die Provence wurde mit der Krone vereinigt und Toulouse fiel an des Königs Bruder“, während es umgekehrt heifsen mufs, sind ruhig stehen geblieben. Und das Stehenbleiben gilt leider nicht nur von den Druckfehlern, sondern von dem Buche selbst.

Neben diesen unmittelbaren Lehrmitteln, die zum Gebrauch in der Klasse bestimmt sind, bleiben aber noch einige jener mittelbar dem Lehrzweck dienenden Bücher zu erwähnen, die sich in neuerer Zeit immer schneller mehren, und die dem Schüler zu freiem Gebrauch zwecks Ergänzung des Schulunterrichts in die Hand gegeben werden wollen. *Einführung in die Welt der griechischen Tragiker* nennt sich ein Büchlein von ca 150 Seiten, das H. Wolf-Düsseldorf zum Verfasser hat. Es kam ihm darauf an, einerseits das Verhältnis der Heldensage zum Göttermythus und zur Geschichte zu zeichnen, anderseits auch die Entwicklung der Heldensage selbst. Er bietet für den ersten Zweck eine Einleitung (S. 1—23) „Wie ist die griechische Heldensage entstanden“, in der er ihren Zusammenhang mit Religion und Geschichte prinzipiell festzulegen unternimmt, dabei die geschichtliche Bildung und Umbildung der Götter gestalten, ihre Bereicherung einerseits, Verflachung anderseits nachdrücklich betonend. Den eigentlichen Körper des Büchleins füllt die Besprechung von ca. 20 griechischen Tragödien, denen eine Behandlung des Hauptgottes einer jeglichen vorangeht, ein mehr oder minder ausführlicher

Digitized by Google

Kommentar folgt. So gehört zu Zeus der gefesselte Prometheus, zu Dionysos die Bacchen usw. Auch wird Goethes Iphigenia und Grillparzers „Goldenes Vliefs“ (zu der Medea des Euripides) ausführlich berücksichtigt. — Das eigenartige Werkchen, das so sorgfältig auf unsere Schulverhältnisse berechnet ist, hat m. E. vor allem zwei erhebliche innerlich verbundene Bedenken gegen sich. Es ist zu elementar, und es ist für unsere Schüler zu wenig anziehend. Der besonders durch Wilamowitz angeregte Verfasser besitzt zwar durchaus hinlängliche Einsicht in das Werden und Wesen der griechischen Religion und der griechischen Dichtung, er verfällt aber im einzelnen gar zu leicht und zu oft in das Triviale, das zu der Würde und Bedeutung des Stoffes oft den peinlichsten Gegensatz bildet. Tat er das, um seinem Schülermaterial geistig nahe zu bleiben, so mufs dieses Schülermaterial ungewöhnlich tief stehen. Die Absicht stofflicher Belehrung tritt gar zu grob und deshalb zweifellos verstimmend hervor; verstimmend natürlich gerade die geistig lebendigeren, wertvolleren Schüler, die ihrer Natur nach sehr anspruchsvoll sind und sein dürfen. Ein Buch, das unseren gar nicht naiven Primanern Interesse einflöfsen will, darf nicht auf 7 Seiten die 12 Taten des Herakles — obschon hier und da mit einigen Tragikerversen begleitet — im ganzen doch im Stil des Quintanerlesebuchs vortragen. Es darf sich auch nicht mit oft sehr äufserlichen Inhaltsangaben der betreffenden Stücke — selten erreichen sie den Umfang einer kleinen Druckseite — genügen lassen. Hier gälte es plastische Kraft mit tragischer Verinnerlichung zu paaren und den Hintergrund des 5. griechischen Jahrhunderts reich und ungezwungen mitsprechen zu lassen, es gälte mit einem Wort nicht blofs den griechischen Stoff reden zu lassen, sondern auch den griechischen Geist. Und das ist doch nur selten — recht schön z. B. bei der Orestie — gelungen, — gelungen dann freilich mehr Wilamowitz wie Wolf.

Hense-Paderborn hat unter Mitwirkung von 5 Lehrern seiner Anstalt als eine *Griechisch-römische Altertumskunde* ein „Hilfsbuch für den Unterricht“ herausgegeben. Ein aufserordentlich reicher, im einzelnen sehr knapp gefafster Stoff ist hier auf 234 Seiten zusammengedrängt. Nur etwa $^1/_{10}$ „Die griechische Dichtung“ stammt vom Herausgeber; Kotthoff hat mehr wie $^1/_4$ „Die Philosophie der Griechen“ (11 S.), „Realien zu Homer“ (11 S.), „Realien zur politischen Beredsamkeit“ (5 S.), die römische „Philosophie“ und „Beredsamkeit“ (8 S.) und die „Kunstgeschichte“ (25 S.) verfafst; die griechische „Beredsamkeit“ (8 S.) und die „Realien zu den Tragikern“ (9 S.) sind von Schunk; griechische (6 S.) und römische (6 S.) „Geschichtschreibung“, sowie die „römische Dichtung“ (14 S.) von Wirmer; Leppermann stellte „Die Realien zum Kriegswesen“ (8 + 8 S.), „Die Topographie von Athen“ (9) und „klassische Ruinenstätten“ (Tiryns, Mycene, Troja usw., Olympia, Pergamum, den Limes, die Saalburg, Aliso-Haltern, zusammen 33 S.) dar; Grobbel die „Topographie von Rom“ (12 S.), „Griechisch-römische Mythologie“ (27 S.) und „Metrologisches“ (ca. 8 S.). Von wem die Abschnitte über „Das römische Staatsleben“, „Zum Ge-

Digitized by Google

richtswesen", die „Römische Staatsverwaltung" hergestellt sind, ist nicht gesagt und bei der rein stofflichen Behandlung, die persönliche Eigenart nirgend hervortreten läfst — eine Ausnahme bilden die „klassischen Ruinenstätten" — auch nicht erkennbar. Man wird das Verdienst des Buches, das streng auf dem Standpunkt des alten klassischen Gymnasiums steht und ganz überwiegend nur die antike Auffassung vom antiken Dasein mitzuteilen beabsichtigt, nicht wo anders suchen dürfen, wie in der Erfüllung dieser Aufgabe. Vom Standpunkt des heutigen Historikers aus müfste man die völlige Aufserachtlassung des Entwicklungsgedankens rügen, dergemäfs es unternommen wird z. B. „Truppengattungen und ihre Bewaffnung", „Die Schlacht" u. dgl. ohne Rücksicht auf den Entwicklungsgang von Bewaffnung und Taktik zu schildern, — ein Mangel, der am empfindlichsten wohl in der griechisch-römischen Mythologie sich fühlbar macht, die zwar in der Menge der Götter, der Attribute und Beinamen (für Zeus ca. 30) förmlich wühlt, den „Ursprung der Welt und der Götter" hingegen mit den Angaben Hesiods abtut. Ebenso entbehrt die „Baukunst" — rein auf die Stile gestellt — jeglicher Periodisierung, ja jeglicher Jahreszahl. Auch bliebe zu bedauern, wie viel Altes, für uns sinnlos Gewordenes oder als tatsächlich falsch Nachgewiesenes von den antiken Angaben in dem Buche zu finden ist. Aber anderseits verdient die Klarheit der Anordnung, die Klarheit, Vielseitigkeit und Fülle des Gebotenen doch nicht geringe Anerkennung. Die Stoffmenge scheint mir freilich übergrofs. Eine Stammtafel des troischen Königshauses mit 18 Namen, 15 göttliche und sterbliche Frauen des Zeus mit 36 Kindern usw. Es ist eine geringe Beruhigung, dafs die Vorrede versichert, keineswegs „solle der gesamte dargebotene Stoff vom Lehrer im Unterricht behandelt und vom Schüler erlernt werden, wie er etwa eine grammatische Regel sich in das Gedächtnis schreibt, es solle vielmehr gar manches nur dienen zur Kenntnisnahme durch aufmerksames Lesen usw." Und bei der Zerrissenheit des zeitlich Zusammengehörigen in Literatur, Realien, Topographie, Kunstgeschichte usw. hat der geschichtliche Unterricht jedenfalls durch die Benutzung des Buches nur wenig zu gewinnen.

Ein Buch von stofflich ähnlicher Art ist die *Volkswirtschaftskunde* von Ludwig Oelsner-Frankfurt a. M., aber sehr ungleich ist die Behandlung. Die Fassung ist eine sehr glückliche, die Sprache von natürlicher Einfachheit, die Darstellung von jenem ruhig stetigen, entwickelnden Gang, der dem erfahrenen und erfolgreichen Lehrer eignet, der seine Erfolge auf dem Anteil des Hörers aufbaut, den er zu gewinnen, dessen Interesse er stetig zu erhöhen und zu vertiefen weifs. Was die Vorrede als Ziel des Verfassers angibt, — dafs der Stoff zusammenhängend, nicht bruchstückweise behandelt werde, und dafs in die weite Welt der wirtschaftlichen Tatsachen (nicht der Theorien) ein erster Verständnis und Interesse weckender Blick gewährt werden solle, — das Beides ist in Vollkommenheit erreicht. Der Stoff, so überwältigend das Detail und die Statistik mitunter in ihm aufzutreten scheinen, ist doch nirgend Selbst-

Digitized by Google

zweck; er ist überall nur das Gewand des Gedankens. Nicht totes Wissen, sondern Einsicht wird hier gelehrt, Einsicht, getragen von der frohen Selbstsicherheit, die jungen Wissenschaften, zumal den politischen, eignet und ihnen ihren besonderen Reiz verleiht. Besäfse Oelmer diese Begabung der Stoffbeseelung nicht, sein Buch bliebe ein abstofsendes Compendium, höchstens zum Nachschlagen geeignet. Denn die Vielseitigkeit und der Umfang seines Inhalts ist wahrhaft erstaunlich. Es zerfällt bei 235 Seiten in 4 Bücher: Urproduktion (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei, Bergbau), Gewerbe (Betriebsformen, Rechtsschutz, Arbeitsverhältnis, Arbeiterfürsorge), Handel (Wesen, Münze, Banken, Börse, Verkehr), Staatshaushalt (Ausgaben, Einnahmen). All diese Haupt- und Unterteile sind mehr oder minder historisch eingeleitet, manche recht ausführlich und lehrreich, wie z. B „Das Zollwesen bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts“ (S. 224—29). Sie gewinnen dadurch inneres Leben, Verständlichkeit und Bedeutung, Bedeutung gerade auch besonders für den Geschichtsunterricht. Freilich, dafs das Buch, wie Oelmer glaubt, auch für Schulen unmittelbar brauchbar wäre, ist fürs erste ausgeschlossen; es fehlt dazu völlig an Raum und Zeit. Aber dem Lehrer wird eine so klare, zuverlässige, vielseitige Einführung in den schwierigen Stoff aufs höchste willkommen sein müssen.

Die Kämpfe um Metz, zusammengestellt für den Unterricht auf den Kriegsschulen von Hein, Hauptmann und Lehrer an der Kriegsschule in Neifse, sind für die Schule leider völlig unverwendbar, es sei denn, dafs es gälte, diese oder jene Einzelheit festzustellen oder etwa das hübsche Schema von Colombey-Nouilly (S. 8), die kurze Zusammenstellung über die damalige Waffenwirkung (S. 85) u. dgl. zu benutzen. Das militärische Detail, das Interesse an den Teilvorgängen überwiegt alles andere.

2. Tabellen.

Die Flut der Tabellen hält sich noch immer auf ihrer Höhe (vgl. Jb. XVII, 38). Es liegen abermals 5 Anstaltskanones von Bromberg (G.), Kottbus, Inowrazlaw, Düsseldorf (O.-R.) und Demmin vor, dazu wiederum 2 Lehrbuch-Ergänzungstabellen von Knaacke und Andrä (Endemann-Stutzer). Genau genommen geht der Kanon von Düsseldorf über den Rahmen eines Anstaltskanons insofern hinaus, als er — bearbeitet von K. Rambke — sich *für Realschulen und Oberrealschulen* bestimmt bezeichnet, während die anderen nur oder doch in erster Linie der eigenen einzelnen Anstalt zu dienen bestimmt sind.

Der Wert dieser neuen Kanones scheint mir durchweg erheblich gröfser, als der im Vorjahr hier besprochenen. Eine leichte Aufgabe recht gut gelöst haben Knaacke und Rambke mit ihren Heften für die Klassen IV—U II. An Umfang stehen sie einander nahe. Hier 12, dort 15 Seiten, hier etwas knapperer, dort etwas freierer Fassung, so dafs meiner Schätzung nach bei Rambke auf je 3 Zeilen 2 Zahlen, bei Knaacke

Digitized by Google

2 Zahlen auf 4 Reihen kommen. Rambke bevorzugt durchweg die substantivische Fassung der Ereignisse, z. B. „218 Hannibals Siege am Ticinus und an der Trebia", Knaacke bildet kurze Sätze z. B. „218 Hannibal siegt am T. u. Tr." Rambke gibt weniger Daten (z. B. keines im 7jährigen Krieg, Knaacke 3) und keine Periodisierung aufser 1. Alte Geschichte, a) Orientalische und griechische Geschichte, b) Römische Geschichte, 2. Mittelalter, 3. Neuzeit. Knaacke bildet in ihnen noch Unterteile von durchschnittlich Seitenlänge z. B. U III_4 „Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum" (1056—1273), oder O III_4 „Brandenburg-Preufsen von ihrer Vereinigung bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen" (1619—1740). Dabei hat Rambke den Nachteil, dafs er die notwendigen Zahlen der brandenburgisch-preufsischen Geschichte der allgemeinen Geschichte einordnen mufs; und es befremdet sicherlich zu lesen: „1415 Hus verbrannt", „1415—40 Friedrich I. v. Brandenburg", „1419—34 Husitenkrieg", „1438—1740 Habsburgische Kaiser", „1438—39 Albrecht II.", „1440—93 Friedrich III. (IV.), „1440—70 Friedrich II. Eisenzahn", „1466 Zweiter Friede zu Thorn", „1470—86 Albrecht Achilles" usw. Dagegen hat Knaacke den Nachteil, dafs Ludwig XIV., dafs die Türkenkriege Leopolds I. usw. nur als Episoden der brandenburgisch-preufsischen Geschichte erscheinen. Es mufs jeder nach eigenem Ermessen entscheiden, ob ihm der synchronistische Vorteil bei Rambke den landesgeschichtlichen Zusammenhang, den Knaacke seinerseits fast übertreibt, aufwiegt. Jedenfalls besteht beiden Tabellen gegenüber kein Zweifel, dafs sie in ihrer Art recht hoch stehen und treffliche Einprägungsmittel darstellen. Für sachliche, nicht nur rein gedächtnismäfsige Repetitionen bietet die Knaackesche Einteilung unleugbar gröfsere Vorteile.

Erheblich gröfsere Schwierigkeiten ergeben sich, wenn ein Kanon nicht nur den Unterklassen, sondern auch den Oberklassen zu dienen bestimmt wird. Da entstehen zunächst zwei Fragen — die Frage nach der äufseren Gestaltung, d. h. wie hebt man die allein für die Oberstufe in Betracht kommenden Zahlen am besten von den anderen ab und — die Frage der inneren Gestaltung, d. h. wie ordnet man die Zahlen überhaupt, rein chronologisch, wie der Unterstufe, oder in gruppierendem Zusammenhang, wie es der Oberstufe am meisten zu entsprechen scheint? Rambke hat diese Gründe für ausreichend erachtet, um seinem Kanon für Unterklassen einen besonderen für Oberklassen an die Seite zu stellen. Damit entfällt die erste Schwierigkeit von selbst. Die zweite Frage hat er sich leider nicht vorgelegt oder er hat sie negiert. Sein Kanon für die O II—O I ist zwar wesentlich stoffreicher (19 Seiten, statt 12), aber im übrigen genau so geordnet und im wesentlichen von der gleichen Diktion wie der für IV—U II. Rambke scheint damit den schönsten Vorteil, den die stufengemäfse Sonderung der Kanones bietet, verscherzt zu haben.

Von den 5 übrigen erreichen 4 die Unterscheidung der Ober-Zahlen durch kleineren oder Kursiv-Druck, Becker-Inowrazlaw durch Beifügung

Digitized by Google

eines Sternes. Gruppierend sind sie alle, wenn schon Bromberg (das übrigens auch für VI ca. 25 und für V 7 Zahlen gibt) sich für diese Gruppierung mit einigen wenigen Strichen begnügt, also kaum anders wie Rambke zu beurteilen sein dürfte. In diesem Kanon überwiegt durchaus die Rücksicht auf die Unterstufe. Fast dasselbe ist mit dem Kanon von Becker-Inowrazlaw der Fall, der genau vom gleichen Umfang wie Bromberg (2 Seiten Regentenreihen kommen hinzu) zwar zahlreiche fettgedruckte Abteilungsüberschriften bietet, aber doch eigentlich keinerlei innere Gruppierung. Eigentümlich ist auch diesem Kanon die durchweg prädikative Fassung. — Eigenartiger und äufserlich erheblich umfangreicher (40 bis 50 S.) sind die Tabellen von Andrä, Weinert und Liersch. Unter ihnen ist Andrä trotz seiner Seitenzahl bei weitem am kürzesten, wozu das m. E. ungünstige kleine Format, das die Übersicht über erheblichere Zusammenhänge hindert, und zahlreiche freie Stellen beitragen. Diese freien Stellen entspringen einerseits der Absicht der Verfasser für Ergänzungen seitens der Fachlehrer Raum zu lassen, anderseits der synchronistischen Einrichtung des Mittelalters und der Neuzeit, die durchgehend linkerhand die „Geschichte der Deutschen", rechterhand die „Geschichte des Auslands" bietet. Infolgedessen sind ganze Seiten z. B. 31 frei oder bieten nur wenige Zeilen. Da aufserdem zahlreiche Regententabellen und ein Verzeichnis vaterländischer Gedenktage einen fast 6 Seiten langen Anhang bilden, wird die Stoffmenge der Andräschen Tabellen nur eben die von Rambke, Becker und Bromberg erreichen. Von innerer Gruppierung ist auch bei ihnen eigentlich keine Rede. Ganz selten nur ist z. B. 785—774 einmal die chronologische Folge verlassen. Einen recht brauchbaren und ziemlich inhaltreichen Kanon bietet Weinert-Demmin, der mit ihm im wesentlichen eine Programmabhandlung vom Jahre 1891 wiederholt. Einen Mangel werden viele darin sehen, dafs die altorientalische Geschichte völlig, die aufserdeutsche des Mittelalters fast völlig (bis auf ca. 5 Zahlen) ausgeschlossen ist. Die Klarheit der Anordnung wird durch zahlreiche Striche gehoben, die die einzelnen selbständigen geschichtlichen Erscheinungen z. B. Kriege, Dynastien u. dgl. deutlich sondern. Bis auf die Landesgeschichten Brandenburgs (—1640), Preufsens (—1619), Pommerns (—1815) und die Kreuzzüge ist die chronologische Anordnung ziemlich streng beobachtet. Hübsch sind gelegentliche Gröfsenangaben z. B. zu Preufsen 1740, 1786, 1807, die vorteilhaft durch die entsprechenden Bevölkerungsziffern ergänzt werden könnten. 8 Zahlen bilden einen Nachtrag seit 1879. Die Stoffmenge geht hier und da etwas weit; eine Zahl für den Tod Julians (363) ist wohl ungerechtfertigt in einer Tabelle, die die Zeiten der Kaiser durch Adoption verschweigt. Die Diktion ist eine überaus sorgfältige und klare.

Die bei weitem interessanteste Leistung unter den preufsischen Kanones ist die *Auswahl von Geschichtszahlen* von K. Liersch-Kottbus. Sie ist auch die umfangreichste (50 S.), ohne dafs sie gerade die reichste an Zahlen wäre. Denn manche Seiten enthalten trotz des sehr grofsen

Digitized by Google

Oktavformates deren so wenige, dafs sie mehr eine historische Übersicht in der Art von Zeittafeln als eigentliche Zahlentabellen zu bieten scheinen. Der 30jährige Krieg umfafst z. B. zwei Seiten. Ausführliche Überschriften charakterisieren die einzelnen Zeitabschnitte oder Gruppen, nicht immer ganz glücklich, z. B. Mittelalter 2. Doch ist die innere Durchdringung des Stoffes überall eine ungewöhnlich tiefe. Selbst ein musisches Element fehlt diesen Tabellen nicht ganz; Liersch hat ein starkes Gefühl für den Zusammenhang von Gedächtnisarbeit und Rhythmus und liebt deshalb Wiederholung in der Form. So wenn er (S. 27) die Neuzeit anfangen läfst mit der scharf hervorgehobenen viermaligen Wiederholung „Umwandelung des Heereswesens (a, b, c) — der Verfassung . . — des Handels (a, b), des geistigen Lebens (a, b, c, d)". Oder wenn die drei Eduarde (ohne Zahl) aufziehen mit den Sätzen: „Ed. I.: das Parlament erhält das Recht der Steuerbewilligung". „Ed. II.: das Parlament erhält das Recht der Gesetzgebung", „Ed. III.: das Parlament erhält das Recht der Teilnahme an den auswärtigen und Kriegsangelegenheiten, Oberhaus und Unterhaus." Es fehlt dabei nicht völlig an einer Kühnheit des Ausdrucks, die mitunter das Bedenkliche streift, wie zu 1635 „Aufhebung des Restitutionsediktes", zu Heinrich VII. von England „Beginn der absoluten Monarchie in England", aber das ist nie ohne guten Grund. Die innere Gruppierung ist namentlich in der aufserdeutschen Geschichte (S. 25 f., 29) recht glücklich; die französische und englische Geschichte des Mittelalters ist mit 18 Zahlen synchronistisch geboten. Lierschs „Auswahl von Geschichtszahlen" verdient es, in weiteren Kreisen bekannt und benutzt zu werden und eine zugänglichere Form zu erhalten, als die einer Programmabhandlung.

Das Gleiche ist m. E. in noch höherem Mafse der Pg.-Abhandlung von Krah-Düsseldorf (K.-G.) *Gliederung der deutschen Kaisergeschichte im Mittelalter* zu wünschen — einer ungemein gründlichen, durchdachten, gruppierenden Übersicht über die Entwicklung des Reiches und der Kaisermacht von 919—1268. Der Stoff verteilt sich auf etwa 15 Seiten, von denen je durchschnittlich wohl $^1/_4$—$^1/_3$ belebenden, trefflich gewählten Fufsnoten, Citaten aus Ranke, Giesebrecht, Nitzsch, Gregorovius, aber auch aus mittelalterlichen Quellen — Widukind, der Kaiserchronik, den Ann. Colon. Max. usw. — eingeräumt ist. Sie heben ohne weiteres die öde Arbeit der Stoffaneignung für den Schüler in die Sphäre des echten Wissenserwerbes, sie sind geeignet, als ein Ansporn edelster Art von nachhaltiger Wirkung gerade von den besten Schülern empfunden zu werden. Was ferner eine Stoffgliederung der Reichsgeschichte minder zum Ausdruck zu bringen vermag — die Grundlagen des Staatslebens und ihre langsame Verschiebung, das hat Krah durch einen fünf Seiten langen Anhang „Über die Verfassung des Deutschen Reiches" musterhaft verdeutlicht. In drei Hauptabteilungen 1. die Regierenden, 2. die staatlichen Einrichtungen, 3. die Regierten, wird hier System und Entwicklung des mittelalterlichen Staates und seiner Bewohner in ungemein klarer

Digitized by Google

Fassung geboten. Das System überwiegt durchaus, die Entwicklung wird vornehmlich anmerkungsweise eingefügt. Ausgezeichnet sind namentlich das — allerdings wohl gar zu ausführlich gegebene — Gerichtswesen behandelt und die Städte. Die Höhe des Tones und die Klarheit der Fassung mag ein Satz aus letzterem verdeutlichen: „Rechtsverhältnis der Marktgemeinde: bis zum 12. Jahrhundert privatrechtliche Korporation (unter einem Stadtherrn, dem die Bürger zu Zins [Weichbild- oder Burgrecht] verpflichtet sind), seit dem 13. Jahrhundert öffentlich-rechtliche Korporation.“ Nicht ganz einverstanden bin ich mit der angegebenen Heerschildordnung, wo unter 5 statt Ministerialen wohl besser „Dienstmannen“, statt 6 „Ritter“ aber notwendigerweise „unfreie Ritter“ stehen mufs, letzteres mit dem entsprechenden Hinweis auf ihre Entwicklung unter den Staufern seit ca. 1150. Freilich ergibt sich damit ein Widerspruch zu den weiter oben bezeichneten „Bedingungen der vollen Lehensfähigkeit“, unter denen an erster Stelle „Ritterbürtigkeit“ erscheint, ja auch zu der Definition des „rechten Lehens“ als „Ritterlehen oder (besser „d. h.“!) Lehen mit Mannschaft“. Denn da hier die früheren Dienstlehen der Unfreien verschwiegen sind, fehlt der Ministerialität die Wurzel. Es wird die übliche Unterscheidung zwischen dem rechten „Lehen mit Mannschaft“ und den „Dienstlehen“ zunächst ohne solche sich doch kaum entbehren lassen, schon weil die charakteristische Mischung beider für die Bildung und Geltung der Ministerialität entscheidend wird. An der Gliederung der Kaisergeschichte selbst fällt auf, dafs den in Zeiten des Aufschwungs regelmäfsig gebrauchten Kategorien „Behauptung (Wiederbefestigung, Stärkung usw.) der Königsgewalt“ bezw. „der Reichsgewalt“ in den Niedergangszeiten keine analogen Überschriften entsprechen. In ihnen — Otto III., Heinrich IV., Thronkrieg 1198—1208 — wird sachlich individuell geteilt, nicht schematisch, wie sonst gern geschieht. Beides hat — zumal in der Durchführung Krahs — seine besonderen Vorteile — aber warum die Prinzipien mischen? Nichtsdestoweniger erscheint mir die Arbeit Krahs als ein recht erheblicher Fortschritt in der systematisch-didaktischen Durchdringung des frühen Mittelalters. Sie sei in diesem Sinne Fachgenossen dringend empfohlen. Auch eine Fortsetzung wäre recht erwünscht.

Die sogenannten *Synchronistischen Tabellen für österreichische Gymnasien — das Wissenswerte aus der Weltgeschichte und Literatur* von Kurzwernhart-Horn — sind kaum empfehlenswert. In ganz äufserlicher Art werden in Teil 1 nach den Jahrhunderten — 8 v. Chr. bis 20. Jhdt. n. Chr. — die heterogensten Zahlen zur Weltgeschichte hintereinander (nicht nebeneinander) gruppiert. Teil 2 bringt jenen Abschnitten entsprechend die Zahlen der österreichischen Geschichte von 228 v. Chr. bis 1896 n. Chr. Wie — abgesehen von der unglücklichen Anordnung — die Auswahl für das Altertum an österreichischen Gymnasien soll genügen können, dünkt mich unbegreiflich.

Zurbonsens *Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen* sind

Digitized by Google

Teil 3 „Die Neuzeit“ in 5., Teil 4 „Brandenburgisch-preufsische Geschichte“ in 4. Aufl. erschienen (s. Jb. XV, 24).

3. Quellenbücher.

Ein neues geschichtliches Quellenbuch für höhere Schulen liegt aus dem Berichtsjahr nicht vor. Dagegen dürften Atzlers *Quellenstoffe und Lesestücke für den Geschichtsunterricht in Lehrerseminaren* sich auch für diese trefflich eignen, — nur fehlt freilich aufserdeutsche Geschichte. Band 1 umfafst auf 304 Seiten 82 Nummern zur deutschen Geschichte bis 1648, Band 2 auf 259 Seiten 100 Nummern zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte und zur deutschen seit 1648. Schätze ich recht, so stammen etwa 60 Nummern aus neueren Historikern von Raumer (Friedr. II.) bis Martin Spahn (Deutsches Wirtschaftsleben nach dem 30jährigen Kriege), und das ergibt, da ein Historiker nur selten zweimal vorkommt, ein ziemlich vollständiges, freilich zugleich auch ziemlich buntes Bild neuerer deutscher Geschichtsschreibung. Und nicht nur dieser, sondern auch der deutschen Kunstgeschichte, insofern Schnaase, Lübke, Springer, Knackfufs u. a. über die verschiedenen Stile oder auch über einzelne Künstler berichten und in ähnlicher Weise für Wirtschaftsgeschichte und äufsere Kultur Sorge getragen ist. Kurze Fufsnoten zu jedem Autor machen das Buch zu einer Art von Führer durch die historische Literatur in ihren verschiedenen Zweigen. Die katholische Geschichtsschreibung ist dabei mafsvoll herangezogen, ohne in konfessioneller Richtung bevorzugt zu sein. Alles Anstöfsige ist in dieser Beziehung sorgfältig vermieden. Beispielsweise wird über die kirchlichen Mifsstände in Deutschland zu Beginn des 16. Jahrhunderts Janfsen zum Wort verstattet, dessen Darstellung — wenn schon einseitig und keineswegs erschöpfend — doch immerhin nicht beschönigend ist. — Neben diesen neueren Darstellungen treten — nicht der Anzahl, wohl aber dem Umfang nach — die eigentlichen Quellenberichte und Urkunden wohl mit Recht einigermafsen zurück. Für sie besteht schon eher eine feste Tradition; doch hat Atzler auch hier nicht wenige Nummern mit glücklichem Griff neu eingeführt, wie z. B. II 48 „Aus der Instruktion Friedrich Wilhelms I. für die Erziehung des Kronprinzen Friedrich, 13. August 1718“. Alles in allem ein Buch, das auch für die Hand unserer reiferen Schüler trefflich taugt, während der Unterricht in den Mittelklassen von der Vorlesung einiger leichterer Stücke erheblichen Nutzen wird ziehen können.

Für gewöhnlich nur mittelbar, wo es für den Religionsunterricht im Gebrauch, aber auch unmittelbar wird das *Kirchengeschichtliche Lesebuch* von Rinn und Jüngst den Geschichtsunterricht zu unterstützen vermögen und im letzteren Fall eine fast unschätzbare Wirkung auf die Behandlung namentlich des Mittelalters und der Reformation ausüben können. Auf 304 Seiten — zu denen ein etwa 5 Seiten langer Anhang (altchrist-

Digitized by Google

licher Lieder) kommt — wird namentlich für die genannten Perioden (S. 69—231) ein schier unerschöpflicher Urkundenstoff geboten, der in sich nur selten durch kurze Ein- oder Überleitungen (zumeist durch deutschen Druck von dem lateinischen der Urkunden unterschieden) verbunden ist. Während aber beim Mittelalter fast der ganze Inhalt historisch verwertbar und fast rein unter geschichtlichem Gesichtspunkt ausgewählt ist, tritt bei der Reformation daneben auch der dogmatische Gesichtspunkt naturgemäfs stark hervor; wie denn z. B. die 95 Thesen (S. 148—53), die ganze Confessio Augustana (S. 182—97), letztere in lateinischem und deutschem Wortlaut gegeben sind. Vorwiegend dogmatisch gerichtet ist auch der Schlufsabschnitt „Der Katholizismus“ seit 1814. Hier, wie auch sonst, trägt die Übersetzung des Kirchenlateinischen ins Deutsche, so unbestreitbar alles Einzelne sein mag, zur Verschärfung des Ausdrucks und damit des Gegensatzes zwischen Katholizismus und heutiger Kultur erheblich bei. Eigentliche antikatholische Tendenz — es sei denn, wie selbstverständlich, in der Auswahl des Stoffes — liegt sonst nicht in dem Wortlaut des Textes, soweit er von den beiden Autoren selbst stammt. Überflüssig möchte es sein, den kleinen Abschnitt S. 251/2 als „Blutbefehle von Louvois gegen die Protestanten“ zu bezeichnen. Der erschreckende Inhalt wirkt tiefer und sicherer ohne solche Überschrift. — Der bei weitem gröfste Teil des Buches rührt von Reins her, der als der eigentliche Verfasser zu gelten hat, von Jüngst stammen nur die (recht spärlich behandelte) Scholastik und die Zeit von ca. 1600 an (d. h. etwa $^1/_4$). Das ausgezeichnete Werk, in dem von allen wichtigeren kirchenpolitischen Urkunden vom Mailänder Edikt Konstantins bis auf den Syllabus, das Vaticanum usw. das Wesentliche zu finden ist, das über alle wichtigeren kirchengeschichtlichen Persönlichkeiten, auch die weltlichen Standes, von Plinius und Trajan bis zu Straufs und Bismarck bezeichnende, authentische Mitteilungen bietet, auch die aufserdeutschen Religionsverhältnisse trefflich berücksichtigt, ist als eine wahre Fundgrube für die eigne Orientierung allen Fachgenossen wärmstens zu empfehlen. Auch zu gelegentlichen Mitteilungen in der Klasse (z. B. über die Aufhebung des Ediktes von Nantes, die engl. Testakte usw.) bietet es reichen Stoff.

Im übrigen liegen nur Neuauflagen vor. — Das treffliche *Quellenlesebuch . . . für Lehrerbildungsanstalten und Lehrer* von Heinze ist in 3. verbesserter Auflage von Rosenberg herausgegeben, in zwei Teile zerlegt und für die neuere Zeit wesentlich vermehrt worden. Vgl. dazu die empfehlende Anzeige Jb. XV S. 25 f. — R. Müllers *Geschichtliches Lesebuch. Darstellungen aus der Geschichte des 19. Jahrhunderts usw.* ist in 2. Ausgabe erschienen. S. dazu Jb. XIII, 50. Die acht handlichen Hefte, welche zusammen das „Geschichtliche Quellenbuch“ von L. Sevin bilden, haben nunmehr alle die 2. Auflage erreicht. Die Zusammenstellung aus allerhand Quellen und Schriftstellern ist geschickt, aber etwas bunt, das Ziel scheint mehr eine belehrende Unterhaltung als ernsthafte historische Bildung gewesen zu sein. Vgl. dazu XVI, 56, XI, 42, X, 49.

Digitized by Google

Die *Kultur- und Lebensbilder für Schule und Haus* von E. Engel-Mosbach enthalten 10 Vorträge über „Deutsche Vornamen“, „Die Bedeutung deutscher Sagen und Märchen“, „Die Hansa“, „Deutsches Heerwesen und Soldatenleben in früherer Zeit“ und „Die badischen Truppen im Kriege 1870/71“. Dazu kommen zwei Zeit- und Charakterbilder „Kolumbus“ und „Napoleon I.“ und schliefslich drei literarische Studien „J. J. Rousseau“, „H. W. Longfellow“, „J. P. Hebel“. Es ist das eine ziemlich bunte Zusammenstellung, deren direkte Verwendbarkeit für die Schule eigentlich nicht angängig ist. Indirekt vermöchten sie einerseits ganz hübsche Beispiele für Festreden zu bieten und andererseits als Privatlektüre auf Schüler anregend zu wirken. Sie sind stofflichem Interesse entsprungen und mit Geschick in nicht zu hohem Ton mit gutem Geschmack verfafst. Die Stücke historischen Inhalts passen für den Standpunkt etwa unserer Sekundaner.

4. Historische Geographie.

Sieglins *Schulatlas zur Geschichte des Altertums*, dessen erste Auflage 1899 Jb. XIV S. 31/2 ausführlich besprochen und aufs freudigste begrüfst wurde, liegt nunmehr schon in 3. Aufl. unverändert vor. Er stellt noch immer das Beste dar, was es in unserer historischen Schulgeographie für die Geschichte des Altertums gibt, den trefflichen Baldamus-Schwabe nicht ausgenommen.

Ein in Süddeutschland offenbar sehr weit verbreiteter, in 18. Auflage erschienener *Geschichtsatlas in 27 Karten* von K. Keppel steht hinter dem im deutschen Norden meist verbreiteten Baldamus-Schwabe so weit zurück — was Reichtum des Inhalts, Geschmack in der Farbengebung, Klarheit des Druckes und Terrainzeichnung anlangt —, dafs er für unsere höheren Schulen nicht empfohlen werden kann. In Volks- und Mittelschulen wird er am Platz sein.

Fast eine Verlegenheit für die, welche die Lehrbücher Neubauers hochschätzen, ist der *Geschichtsatlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten* von F. Neubauer, den im Berichtsjahr die Hallesche Waisenhausbuchhandlung herausgegeben hat. Es sind zehn ärmliche Kärtchen meist ohne Terrainzeichnung, die teils in Oktavformat, teils in zweiseitigem Oktav vom 1. „Perserreich und das Reich Alexanders des Grofsen“ (der Vermerk „Nebenkarte: Alexanderzug“ im Inhaltsverzeichnis ist sinnwidrig) bis 10. „Deutschland mit Angabe der Gebietsentwicklung Preufsens“. (Nebenkarte „Schauplatz des Deutsch-französischen Krieges 1870—71“ — Gröfse $5^1/_2 : 4$ cm!) die Weltgeschichte geographisch abspiegeln sollen. — Neubauer scheint der Publikation fern zu stehen; aber ein gröfserer Verlag sollte sich auch durch noch so „vielfachen Wunsch“ nicht zur Herstellung eines solchen rückständigen Unterrichtsmittels bestimmen lassen, dessen Unzeitgemäfsheit jedem oberflächlichsten Kenner des Büchermarktes einleuchten mufs —, abgesehen davon, dafs Karte X,

Digitized by Google

VIII und VII nicht blofs, wie alle, unschön, sondern auch augenverderbend sind.

5. Anschauungsmittel.

Von Cybulskis *Tafeln zur Erläuterung der griechischen und römischen Altertümer* liegen teils neu, teils in 2. und 3. Auflage 14 Blätter vor. Über die Prinzipien von Cybulskis Publikationen und die Tafeln 1/2, 5/8, 11/14 s. Jb. VIII S. 64 f., über Tafel 3 (griechische Münzen) Jb. IX S. 76 f., Tafel 1 „Griechische Verteidigungs- und Angriffswaffen“ und 2 „Griechische Krieger“ sind in der 3. Aufl. gegen die 2. offenbar stark verändert. Das scheint — wenigstens für Tafel 2 — aus dem begleitenden Text Cybulskis zur 2. Aufl. hervorzugehen. Sie zeigt nunmehr 7 Figuren. Drei oben — Marathonkämpfer, mykenischer Krieger, Diadoche —, vier zu zwei Gruppen geordnete unten, links einen Hopliten mit neben ihm knieenden, bogenspannenden Scythen, rechts dementsprechend einen attischen Gymneten und Bogenschützen. Der „erklärende Text“ „Das Kriegswesen der alten Griechen“ gibt eine Darstellung von der Entwicklung der griechischen Bewaffnung und des Heerwesens in Sparta und Attika. Letzteres leidet darunter, dafs Cybulski sich auf antike Bildwerke beschränkt, was m. E. bei deren Vieldeutigkeit und Lückenhaftigkeit zum wirklichen Verständnis der Materie nicht ausreicht. Überaus inhaltreich ist Tafel III b „Römische Münzen“ von Eugen Pridik. Sie enthält gegen 150 Münzbilder, die in 6 Gruppen geteilt sind — 1. römische Feldherrenmünzen des 3.—4. Jhdts. aus Campanien, Apulien, Samnium, 2. die ältesten stadtrömischen Münzen, 3. die der Republik (3.—1. Jhdt.), 4. Kaisermünzen bis auf Titus, 5. auf Gordian III., 6. auf Valentinian III. Gold und Kupfer sind nicht immer leicht voneinander zu unterscheiden, am schönsten und schärfsten ist die Wiedergabe der Silberstücke. Die Köpfe treten durchweg deutlicher und schöner hervor als die Legende. Unter den Münzen der Gruppe 6 erscheint auch als Quincussis (5-Afsstück) eine jener rechteckigen Bronzeplatten mit Rind, hinsichtlich deren die wissenschaftlichen Akten doch noch keineswegs geschlossen sind. — Tafel XII und XIII behandeln das Theater. Die erste zeigt drei griechische Theater — eines des 5. Jahrhunderts (ohne Proscenium) in Ansicht, den Grundrifs des Theaters von Epidaurus und ein Theaterbild römischer Zeit. Die Landschaften im Hintergrund der Ansichten bringen es zu erfreulichster Wirkung. Die Kanten sind mit Einzeldarstellungen — Thymele und Bema, Dreifufs, Periactus, Tesserae usw. — gefüllt. 15 solche bilden den Stoff von Tafel XIII, — Masken, Einzelfiguren, Instrumente, Scenen auf und hinter der Bühne usw. — Die Tafeln XIV a und b, XV a und b sind topographischen Inhalts, — Karten zu Athen und Rom. Die beiden Blätter zu Athen sind von R. Loeper besorgt. Das erste bringt Athen mit seiner Umgebung. Die Terrainverhältnisse sind vorzüglich getreu, aber wohl nicht so deutlich dargestellt, wie für die Schule wünschenswert, wozu die Schärfe der Iso-

Digitized by Google

hypsen ebenso beiträgt, wie der ungefüge, obschon blasse Druck der Namen, die stets in griechischen und lateinischen Typen gegeben sind. Der Mafsstab der eigentlichen Stadt ist m. E. für Anschauungszwecke zu klein. Die Akropolis hat hier nur ca. 8 : 3 cm, der Parthenon 1,6 : 0,8 cm. Man denke sich danach das andere. Mit einem Situationsplan Athens in einer Ecke und der dreifachen Vergröfserung des Stadtkernes wäre der Schule zweifellos besser gedient. Dann erst würde auch die Fülle der wissenschaftlichen Arbeit, die in dem Blatte steckt, zu ihrem Recht und zu praktischer Verwendbarkeit gelangen. Denn die Durchbildung der Karte nach vierfarbig unterschiedenen Altersstufen — Mykenische Zeit, 6.—4. Jhdt., macedonische Zeit, römische Zeit, mit Punktierung des Hypothetischen, Liniierung des Gesicherten — ist eine ganz vortreffliche. Die Ergänzungstafel XIV b enthält in ähnlicher Durchführung als Hauptstück die Akropolis im Mafsstab 1 : 4000; daneben die Gegend der Enneakrounos, den Piräus und die „Langen Mauern". Die Durchführung läfst nach Deutlichkeit und Schönheit nichts zu wünschen übrig. Wer will, mag am Hafen von Zea und Munychia die Schiffsschuppen auszählen. — Ebenso schön und reich in Rücksicht des Inhalts und als Wandtafeln auf weite Entfernung brauchbar sind die beiden grofsen Blätter (ca 95 : 75 cm) zu Rom. XV a zeigt neben der Hauptkarte — Septimontium, Roma quatuor regionum, Roma Servii Tullii — links vier Spezialpläne: zweimal das Forum, das der Republik und das der Kaiserzeit —, den Palatin der Kaiser und den Capitolinus (in kleinerem Mafsstabe). Der Hauptkarte ist, weil die Teiltrennungen und Grenzen durch gleichbreite farbige Linien bewirkt sind, die sich mannigfach begleiten oder kreuzen, eine gewisse Unruhe und Unübersichtlichkeit eigen. Das fällt fort auf Tafel XV b — Rom von den Zeiten des Augustus bis ins 4. Jhdt. n. Chr. Abgesehen davon, dafs die Aurelianische Mauer im N. u. S. nicht völlig erreicht wird, ist dieser Wandplan Roms musterhaft zu nennen. — Die Tafeln XVI—XX sind von Walther Amelung und bieten durchweg Muster griechischer und römischer Frauen- und Männerkleidung: XVI sechs Frauen — drei Peploi (dorischer, korinthisch-attischer, bunter), drei Chitone; XVII fünf Frauen, ein festlich gekleideter Kitharöde mit sechsseitiger Kithara und Plektrum; die Frauen mit Chiton und Peplos oder Chlaina oder Himation; XVIII sechs Männer, fünf Beispiele der verschiedenen Chitone mit und ohne Chlaina und Himation, ein Beispiel für Chlamys; XIX zwei römische Cult-Gruppen; oben Flaminica im Begriff zu opfern mit Flamen (links) und Augur (rechts); unten Vestalin begleitet von Camillus (links) und Popa (rechts); XX sechs römische Männer, die drei oberen in Toga (candida, pulla, picta), zwei der unteren in Paenula mit und ohne aufgeschlagene Kapuze und ein recht barbarisch erscheinender Auriga. Dieser ist vielleicht die einzige Figur, deren Farbengebung unschön wirkt; im übrigen sind diese Amelungschen Gewandbilder nicht nur lehrreich, sondern auch farbig sehr angenehm, — würdig und feierlich (Taf. XIX), kräftig und reich (Taf. XVII), anmutig und fein (Taf. XVI).

Digitized by Google

Die schematische Anordnung — fast durchweg sechs Figuren in zwei Reihen —, die ruhige Haltung, das rein Repräsentative der Figuren sind für Anschauungsbilder, die sich von weitem restlos erschliefsen sollen, grofse Vorzüge. Leider fehlt der Kommentar, der kurz genug sein dürfte, aber immerhin Herkunft, Ort und ursprüngliche Umgebung des Originals nebst Bezeichnung der Frisur, des Schuhwerkes, der Attribute u. dergl. enthalten müfste.

In dieser Beziehung ist eine andere ernsthafte Publikation, die dem Geschichtsunterricht dienen will, glücklicher angelegt. Das ist ein Atlas *Hauptmerkmale der Baukunst* von Schneider, Seminarlehrer, und Metze, Architekt, zu Köln. Genauer gesagt, ist es nicht blofs ein Querfolio-Atlas mit 10 Tafeln auf der rechten, dem dazu gehörigen Kommentar auf der linken Seite, sondern auch eine Sammlung von ebenso vielen sehr schön durchgeführten Lichtdruckblättern identischen Inhalts in der Gröfse von 90 : 70 cm. Die Blätter sind bestimmt vom Lehrer vor der Klasse besprochen zu werden, die Schüler sollen mit dem Atlas in der Hand ihm folgen. Der Kommentar enthält nicht nur eine Deutung des jedesmaligen Gegenstandes — Fassade, Querschnitt, Ornament, Detail usw. — sondern auch eine kurze, vorangehende Charakteristik des betreffenden Stils, „so dafs die „Hauptmerkmale der Baustile" einen in sich abgeschlossenen, wenn auch noch engen Kreis von Anschauung und Wissen vermitteln, und für dessen Erweiterung eine sichere Grundlage" gewonnen ist (Vorwort). Die Tafeln zeigen 1. den ägyptischen, 2. den griechischen, 3. den römischen Stil, 4. altchristlichen, byzantinischen und maurischen Stil, 5. romanischen, 6. gotischen, 7. Renaissance-, 8. Barock-, 9. Rokoko-, 10. Zopf-, Empire-Stil und moderne Linienführung. In diesem Umfang der Aufgabe liegt das erste grofse Gebrechen des Unternehmens, wenigstens insofern es für die höheren Schulen in Betracht kommen soll. Die einzelnen Stilarten erfahren trotz der geschickten Auswahl der Beispiele eine gar zu geringe Vertiefung. Nicht blofs mit der antiken Kunst (griechische und römische Baukunst mit je 8 Fragmenten oder Aufrissen) ist das der Fall, sondern auch mit neueren Stilarten. So wird der „maurische Stil" mit 3 Figuren illustriert — einem zweigliedrigen Stück eines Stalaktitenfrieses, einem einzelnen Arabeskenornament (4 : 4 cm grofs) und einem Hufeisenbogen. Ich zweifle, dafs auch der geschickteste Lehrer an der Hand dieser Rudimente irgend eine zutreffende Vorstellung maurischer Bauweise beim Schüler zu erwecken vermöchte. Ein Zweites! Die Abbildungen sind einfach schwarz-weifs, und wie liefse sich ägyptische und dorische Bauweise, maurisches Ornament und Rokokodekoration ohne Farben verstehen? Schliefslich ist die Anwendung der isometrischen Projektion für den Architekten zwar richtig, nicht aber in einem Schulbuch, wo es gerade auf Körperhaftigkeit der Darstellungen ankommt, weil nur diese dem natürlichen Interesse der Schüler begegnet oder es erweckt. Immerhin wird das Werk vielen Fachgenossen willkommen sein, weil es in schöner Ausführung und klarer Ordnung gerade das Hauptsächliche

Digitized by Google

übersichtlich zusammenfafst, und es wird auch neben anderen in der Klasse mit gutem Nutzen Verwendung finden können. Aber nur zur Ergänzung anderer Lehrmittel behufs schärferer Erfassung der Details.

Zwei neue Kunstblätter des Wachsmuthschen Schulbilderverlages aus der Serie von Ad. Lehmanns *Kulturgeschichtlichen Bildern* vertreten, wie die früheren, mit Glück den anderen Standpunkt, der bei schulgerechtem Anschauungsmaterial möglich ist; sie bieten nicht authentische Bruchstücke in korrekter Reproduktion, wie Cybulski oder Schneider-Metze, sondern lebensvolle Gemälde, die frei komponiert in einen einheitlichen Vorgang eine aufserordentliche Fülle historischer Details zwanglos und anmutig zusammenfassen. Kein Zweifel, dafs diese Form, die an die Einbildungskraft sich wendet, mehr den mittleren Stufen, jene mehr dem sachlichen Ernst der obersten entspricht. Die eine wirkt im höchsten Mafse anregend auf ein jugendlicheres Alter, die andere nachhaltiger auf den reifenden Menschen; so dafs für allgemein bildende Unterrichtsziele jene, für der Fachbildung zuneigende diese den Vorzug verdienen dürften. — Die beiden vorliegenden Blätter sind jedes in seiner Art höchst glücklich. In der *Griechischen Tempelweihe* M. Molitors fällt der Hauptaccent durchaus auf die Festversammlung der Menschen, in dem *Forum Romanum zur Zeit des Septimus Severus* von Bühlmann und F. v. Thiersch durchaus auf die Architektur. Beide aber sind gleich vortrefflich malerisch, wie antiquarisch durchgebildet. Die kräftigere Wirkung erzielt Molitor, der seinen Vordergrund mit dem Gewühl der Festversammlung erfüllt hat, zwischen die der Zug der Opfertiere, unter Vortritt von Kitharöden, geführt von Tempeldienern und Gerät tragenden Knaben mächtig hineindringt. Über sie hinweg erblickt man die sechssäulige Schmalfront eines dorischen Tempels auf (ungewöhnlich) hohem Unterbau, bekränzt mit Laubgewinden und erfüllt mit weifsgekleideten Priestern. Cypressen, zwischen denen der Blick über Wiesen auf ferne Höhen sich öffnet, schliefsen links das Bild ab. Man denkt an Paestum. — Das Forum öffnet sich dem Beschauer von Südosten her. Zwischen Vestatempel und der löwengeschmückten Treppe der Regia (der Augustusbogen fehlt, offenbar der Bildwirkung halber) hindurch, streift der Blick links den Tempel der Dioskuren und die Basilika Julia, rechts das (etwas zur Seite gerückte) Haus des Divus Julius und den Severusbogen. Jenseit der Rostra und des Tiberiusbogens schaut über den Tempel des Vespasian und der Concordia der Tempel des Capitolinischen Jupiter und das Tabularium herein. Quer durch das Bild von rechts nach links zum Tiberiusbogen hin zieht ein Triumphzug. Soldatenabteilungen zu Fufs und zu Rofs, Beutestücke, Musikkorps, der Triumphator und die Gruppen der Zuschauer bieten ein buntes, charakteristisches Ganze, dessen grelle Farben in einem von links her steil herabfallenden Sonnenlicht gedämpft erscheinen. Die Figuren des Zuges sind für die Fernwirkung etwas klein; minder die Zuschauer des Vordergrundes, unter denen die nackten Figuren doch wohl besser fortgeblieben wären, insbesondere die weiblichen.

Digitized by Google

Zu den Jb. XVI, 58 f. beschriebenen schönen Blättern zur altägyptischen Geschichte ist nunmehr der Kommentar von Heymann und Übel erschienen. Er ist aufserordentlich stoffreich, zu 1 *Ägyptischer Tempel* 31, zu 2 *Ägyptischer Totenkultus* 36 Seiten umfassend. Abweichend von der natürlichen Aufgabe eines Bilderkommentars entwickeln die Verfasser zu No. 1 fast eine Geschichte des ägyptischen Tempelbaus, des Kriegswesens, des Pharaonentums, zu No. 2 des ägyptischen Grabes, der Hieroglyphenschrift, des Totenkultes, der Vorstellungen vom Jenseits. Alles einzelne wie z. B. das Totenlied (S. 69), die Schilderung Ramses II. bei Kadesch und dem Epos des Pentaur (S. 17/19) ist gewifs dankenswert und lehrreich. Aber die Verfasser irren, wenn sie glauben, in dem Rahmen eines Bildkommentars die schwierigsten Fragen der Ägyptologie — überhaupt so umfassende Stoffe — anschneiden zu dürfen. Wir möchten auf Kirchhoffs meisterhafte Texte zu seinem „Nilthal" hinweisen, um zu verdeutlichen, welche Beschränkung die Aufgabe mit sich bringt.

Die *9 preufsischen Könige* bringen in verschiedenem Format 2 Kunstblätter von C. Gitschmann und Th. Schinkel kräftig zur Anschauung. Es sind 9 Brustbilder, im ganzen wohlgelungene Porträts, die medaillonartig durch Guirlanden u. dgl. eingefafst und von einander getrennt sind. Die Mitte des dreireihigen Aufbaus nimmt Kaiser Wilhelm II. ein. Namen und Regierungszahlen sind beigeschrieben. Die Farbengebung ist im einzelnen satt, im ganzen doch nicht unharmonisch. Die Blätter (100 : 73 oder 62 : 39 cm) mögen sich zum Wandschmuck für Unterklassen eignen.

Das Gleiche liefse sich vielleicht von der Reproduktion von v. Brožiks *Magister Johann Hus vor dem Konzil zu Konstanz* sagen, wäre das Format der an sich schönen Wiedergabe nicht zu klein.

Schliefslich müssen hier noch die sechs neuen Schlachtenpläne von Rothert genannt werden, die unter der Bezeichnung *Geschichtswandkarten Serie I* neu erschienen sind. Sie bieten: Leipzig, Waterloo, Königgrätz, Metz, Sedan, Belagerung von Paris. In mächtigem Mafsstab (90 : 70 cm), mit etwas grober, aber klarer Terrainzeichnung, in farbigen Linien für die Truppenstellungen oder Märsche durchgeführt, bilden sie eine ausgezeichnete Unterstützung für den Vortrag des Lehrers (namentlich in U II), selbst dann, wenn die Schüler — wie bei Baldamus nunmehr der Fall — ein eigenes Kärtchen vor sich haben, nicht minder nützlich wie die Wandkarte bei aufgeschlagenem Atlanten. Mehrfach sind verschiedene Zeiten der Schlachtentwicklung unterschieden, die Schlacht bei Leipzig und die Schlachten um Metz sind auf 2 Halbblätter verteilt. Auch dann bleibt der Druck noch so grofs, dafs normalen Augen vom Ende der Klasse her die Namen erkennbar sein werden. Die Fernwirkung ist ausgezeichnet. Die Brauchbarkeit der Gabe wird durch den knappen beigefügten Text — Stärkeverhältnisse, Zeit, Verluste usw. — noch erhöht.

Digitized by Google

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

1. Geschichtswissenschaft.

Von den *Jahresberichten der Geschichtswissenschaft* herausgegeben von Berner ist im Berichtsjahr der 24. Jahrgang (1901) erschienen. Gleich den früheren zeigt auch er grofse Lücken, unter denen für die höheren Schulen namentlich der seit 1897 andauernde Ausfall der „Griechen" empfindlich berühren wird. Aber auch im ganzen erscheint das Fehlen von 39 Paragraphen oder Paragraphenteilen (von 92) so bedenklich, dafs sich die Frage nach der Durchführbarkeit des Gesamtzieles im Rahmen einer privaten Unternehmung immer stärker aufdrängt. Zwar bietet der Band mit seinen ca. 1200 Seiten auch so noch die knappen und sachkundigen Nachweise über ca. 16 000 Nummern, aber die notwendige Gewähr, dafs jeder Forscher sein Gebiet in Vollständigkeit vertreten finde, ist trotzdem nicht mehr vorhanden, und zwar fehlt sie zum Schaden des Erfolges schon seit Jahren. Alle Trefflichkeit der Durchführung im einzelnen kann dafür nicht entschädigen.

In gewohnter Weise ziemlich ausführlich referierend berichteten die 4 grauen Hefte der *Mitteilungen aus der historischen Literatur* herausgegeben von F. Hirsch über die wichtigeren Publikationen des Jahres.

Vom 14.—18. April fand unter der Leitung von E. Marcks zu Heidelberg die *7. Versammlung deutscher Historiker* statt. Unter den gehaltenen Vorträgen kommen für die Schule am meisten die von E. Meyer, v. Below, Wolfram und Neumann in Betracht. — Meyers Auffassung von Augustus — er sei im Grunde republikanisch gesinnt gewesen, habe in Wahrheit ein Friedefürst, ein zweiter Romulus, ein Erneuerer des alten Römertums sein wollen und nur wider Willen immer mehr Zweige der Staatsverwaltung auf sich nehmen müssen — fand bei Seeck, Neumann und Fabricius entschiedenen Widerspruch. — v. Below polemisierte in seinem Vortrag über *Entstehung des modernen Kapitalismus* ziemlich heftig gegen Sombarts Lehre, dafs das Kapital in seinem Ursprung angehäufte Grundrente sei und fand dabei die noch heftigere Unterstützung Sieveking's. — Wolfram, Archivdirektor in Metz, versuchte den Nachweis, dafs die vielbesprochene Reiterstatuette Karls des Grofsen im Museum Carnavalet zu Paris, die aus der Metzer Kathedrale stammt, ein Werk der Renaissance, vermutlich des Metzer Goldschmieds François aus dem Jahre 1507 sei, für das als Vorbild die Darstellung Karls des Kahlen in der Vivianusbibel und in seinem Psalter gedient haben möge. Pferd, aufrecht gehaltenes Schwert und Reichsapfel seien typisch für die Kaiserbilder um 1500. — Ihm trat temperamentvoll, doch ziemlich erfolglos Lamprecht entgegen, welcher nunmehr selbst das Pferd für eine Renaissancekopie (eines antiken) zu halten geneigt ist, während er die Reiterfigur der karolingischen Periode, und zwar zwischen 780 und 800, zuschreiben will. — Neumann-Göttingen zog aus einer feinsinnigen Vergleichung der *Byzantinischen Kultur und Renaissancekultur* den treffenden

Digitized by Google

Schlufs, dafs es nicht die Antike sei, die das eigentlich Bewegende, geistig zeugende Element in der Kulturbewegung des ausgehenden Mittelalters ausmachte, -- vgl. Byzanz —, sondern eben der Kulturertrag des romanisch-germanischen Mittelalters selbst, die reif gewordene Mischung von Christentum und Barbarentum, in der seelische Tiefe und geistige Empfänglichkeit sich mit üppiger Volkskraft zukunftreich verband. Die Erweckung der Antike sei nur ein begleitendes, förderndes Element gewesen. — Ein Anhang orientiert über den Fortgang der Grundkartenforschung und über die Absichten eines Vereins deutscher kartographischer Publikationsinstitute.

Die kurze Abhandlung Buschbells *Das vatikanische Archiv und die Bedeutung seiner Erschliefsung durch Papst Leo XIII.* orientiert in anziehender und klarer Weise über die ungeheuren Aktenbestände nach ihren Hauptgruppen, deren Herkunft und Erhaltung. Den Umfang des trotz grofser Lücken erhaltenen Materials bezeichnet wohl am besten die Anzahl der Katalogbände — 669 Bände in Folio.

Über die *Moderne Selbstbiographie als historische Quelle* hat H. Glagau-Marburg eine nicht allzutiefe, doch anziehende und gefällige Untersuchung angestellt. Sie besteht nach kurzer Betrachtung von Rousseaus „Confessions", Goethes „Selbstbekenntnissen einer schönen Seele" und des „Anton Reiser" von Karl Philipp Moritz in einer vergleichenden Analyse ausgewählter Kapitel aus der Selbstbiographie der Marie Phlipon, späteren Frau Roland, mit gleichzeitigen Briefen, Aufzeichnungen u. dgl. Material, das gerade in diesem Falle ungemein reich vorhanden ist. Glagau will aus ihr den Schlufs ziehen, dafs fast jeder Selbstbiographie ein starkes romanhaftes Element inhärent ist, dessen Ausscheidung möglich und durchgeführt sein mufs, ehe die Wissenschaft an die Verwertung des in ihr gebotenen Materials gehen darf.

Gewissermafsen über die Geschichtswissenschaft hinaus strebt die *Politische Anthropologie* von L. Woltmann. Vermutlich durch die Jenenser Preisaufgabe veranlafst, bietet der bekannte Herausgeber der „Politisch-anthropologischen Revue" hier „eine Untersuchung über den Einflufs der Descendenztheorie auf die Lehre von der politischen Entwicklung der Völker". Auf ca. 120 Seiten werden zunächst Physiologie der Rassenentwicklung dargestellt, auf weiteren 170 deren gesetzmäfsiger Zusammenhang mit Geschichte, gesellschaftlicher und Verfassungs Entwicklung der Staaten erörtert und zuletzt die bestehende Parteibildung unserer Kulturwelt auf ihre anthropologischen Werte geprüft. Die Behandlung von Teil 1 dürfte auch anspruchsvolle Fachleute befriedigen. Dort schöpft Woltmann aus dem Eigenen und dem Vollen. Im zweiten, der für uns der wichtigste ist, machen sich die Nachteile aller Preisarbeiten — Mangel an Individualität in Auffassung und Behandlung, Ungleichheit der Vorkenntnisse und der benutzten Vorarbeiten, Inkongruenz des Verhältnisses zu den Teilen der Aufgabe usw. — ziemlich fühlbar. Die Durchführung will dem Historiker nicht selten sprunghaft, abseits führend, unzulänglich

Digitized by Google

erscheinen. Auch im Äufserlichen des Stiles begegnen nicht allzuselten grobe Flüchtigkeiten; s. z. B. S. 232, Zl. 1 u. 2 v. u., S. 250, Zl. 3 v. u. — Die historischen Vorkenntnisse Woltmanns sind für die gewählte Aufgabe nicht durchweg zureichend. Es finden sich — um Handgreifliches zu nennen — recht antiquierte Auffassungen wie die von den 4 indischen Kasten, von dem Uralter des russischen Mir (im Anschlufs an Haxthausens Darstellung von ca. 1850, wogegen s. z. B. Meitzen „Siedelung" I 25, II 223) u. dgl. m. und müssen sich als Beweise für aufgestellte Theoreme brauchen lassen. Schlimmer noch sind die vielfach unklaren oder ungenauen Vorstellungen über die wirtschaftlichen Grundlagen ganzer Epochen z. B. des Mittelalters. Ist das Buch also auch vom Standpunkt des Historikers keineswegs einwandsfrei, so enthält es doch eine Fülle anregendster Beobachtungen, tief dringender Gedanken und geschichtlich höchst fruchtbarer Betrachtungen. Der naturgemäfs singulär gerichteten Betrachtungsweise der Geschichtswissenschaft tritt hier die evolutionistisch-biologisch-anthropologische der Naturwissenschaft trefflich ergänzend zur Seite, und es wird nicht schaden, wenn wir, die von Amtswegen etwas einseitig den „Genius" zu betonen gewohnt sind, auch einmal die kräftige Betonung „der Rasse" in der Menschheitsentwicklung uns gefallen lassen.

Die kleine *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung* von Gg. Weber ist in 21. Auflage von O. Langer-Zwickau vollständig neu bearbeitet worden. Der handliche, überaus billige Band leistet alles, was man billigerweise erwarten kann. Ohne grofse Prätension werden die Tatsachen einfach, klar und meist in gutem Zusammenhang dargeboten. So weit ich sehe, ist die Zuverlässigkeit recht grofs. Den Schülern unserer Oberklassen ist das Buch zu eigenem Besitz zu empfehlen, obschon die Menge des Stoffes weit über das für sie Erforderliche, ja auch Wünschenswerte hinausgeht.

2. Altertum.

A. Alter Orient.

Ein Buch, welches den gegenwärtigen Bedürfnissen des höheren Geschichtsunterrichts an seinem Teil in ganz besonders hohem Mafs entspricht, ist C. P. Tiele *Geschichte der Religion im Altertum bis auf Alexander den Grofsen*. Unter diesem Titel hat Pastor G. Gehrich des berühmten, jüngst verstorbenen Leidener Kirchenhistorikers *Geschiedenis van den Godsdienst in de Oudheid* ins Deutsche übertragen, um in erster Linie deutschen Theologen durch das Mittel der Vergleichung das wissenschaftliche Verständnis des Christentums zu erleichtern. Ob das Werk Tieles, welches der ägyptischen Religion nur ca. 100, der babylonisch-assyrischen etwa 80, den vorderasiatischen Religionen — Aramaeern, Phöniziern, Kanaanäern, Juden usw. — ca. 140 Seiten widmet, den Iraniern dagegen 400, gerade für diesen Zweck besonders geeignet ist und zureicht, mag zweifelhaft sein. Namentlich bezüglich der ersten Gruppe scheint das dafür gebotene Material nicht zulänglich. Aber freilich gibt

Digitized by Google

Tiele auch weit mehr, als seine orientierende Darstellung, die vermutlich die Grundlage von Vorlesungen bildete, direkt enthält. Er gibt nicht nur einleitende Überblicke über die historisch-geographischen und ethnographischen Beziehungen der betreffenden Völker, nicht nur am jedesmaligen Schlufs weise abgewogene „Beurteilungen“ der betreffenden Religion im Vergleich zu anderen und zur religiösen Gesamtentwicklung der Menschheit, er hat auch in sog. „Bibliographischen Anmerkungen“ einen wissenschaftlichen Wegweiser durch das ganze Gebiet zusammengestellt, der, ohne durch mechanische Anhäufung zu erdrücken, bei sorgfältiger Gruppierung nach materiellen Gesichtspunkten und unter zusammenfassender Besprechung jeder Gruppe immerhin doch für „Naturreligion und Animismus“ 10, für „Ägypten“ und „Babel-Assur“ etwa je 20 Seiten usw. umfafst. Die deutsche Wissenschaft ist dabei in erster Linie berücksichtigt, und namentlich hat auch Eduard Meyer innerhalb des Textes vielfache und wohlverdiente Berücksichtigung gefunden. Das Buch steht ganz und gar im Zeichen der vergleichenden Religionswissenschaft und die Beziehungen der antiken Religionen unter einander sind recht eigentlich der Kern des Ganzen, so bestimmt und sorgfältig auch jeder ihre Sondererscheinung gewahrt wird. Wir haben zur Zeit kein deutsches Werk, das auf Grund der neuesten Forschungen, auf Grund einer umfassenden Quellenkenntnis die wissenschaftliche, so schwer überschaubare Lage zu vollkommenem Ausdruck brächte. Wer es ernst nimmt mit der Aufgabe, ein Bild der altorientalischen Religiosität zu geben, mufste diesen Mangel fühlen, dem auch Roschers Lexikon nur unzulänglich abzuhelfen vermochte. Hier ist vollkommener Ersatz geboten. Gehrichs Übersetzung hat dem holländischen Werk den Charakter eines deutschen gegeben, — und nicht blofs in sprachlicher Hinsicht.

Das neuerweckte Interesse am alten Orient erweist sich nachhaltiger und fruchtbarer, als man wohl anfangs zu glauben geneigt war. Nicht nur die zahlreichen Neuauflagen bezeugen das (z. B. Niebuhr „Die Amarna-Zeit“, Winckler „Die politische Entwickelung Babyloniens und Assyriens“, Zimmern „Biblische und babylonische Urgeschichte“ 3. Aufl., Winckler „Himmels- und Weltbild der Babylonier“, Weber „Arabien vor dem Islam“), es bezeugt sich auch in der Wahl der Stoffe für neue Abhandlungen. So sind zwei der populären Abhandlungen, deren die vorderasiatische Gesellschaft alljährlich je 4 unter dem Titel „Der alte Orient“ herausgibt, diesmal der Genesis der Assyriologie gewidmet; auf je 32 Seiten behandeln Messerschmidt „Die Entzifferung der Keilschrift“ und Zehnpfund „Die Wiederentdeckung Ninives“. Jener zeigt lehrreich und sachkundig die Entzifferer bei ihrem Werke — Grotefend, Rawlinson, Burnouf, Lassen, Hincks usw. und weifs für die Schwierigkeit der Aufgabe, aber auch für die Art und Sicherheit der Lösung Interesse und Verständnis zu erwecken. Dieser verfolgt die Entdecker bei ihren Ausgrabungen — Layard, Rassam, Smith und andere; seine anteilvolle Beschreibung liest sich nicht selten wie ein Roman. Beide Schriften zusammen bieten einerseits ein

Digitized by Google

glänzendes Bild von den Leistungen menschlicher Tatkraft und wissenschaftlich geschulten Scharfsinns, und anderseits eine vortreffliche Einleitung, die als solche auch reiferen Schülern unbedenklich empfohlen werden kann.

Ebenfalls den Charakter einer Einleitung, zumal in geographischer Hinsicht, trägt der Vortrag Fr. Delitzschs vom 17/III *Im Lande des einstigen Paradieses.* Der Hauptsache nach bietet er eine überaus anschauliche Schilderung von Land und Leuten; indem er aber im zweiten Teil die neueren Fundergebnisse in Wort und Bild darstellt, den ersten archäologisch zuverlässigen Stadtplan Babylons zeichnet, die Anlage der Tempel, Paläste, des Istartors festlegt, schliefslich die Entstehung der Keilschriftzeichen aus liegenden Bildumrissen entwickelt, überhaupt die innigen Beziehungen zwischen Landesforschung und Landesleben vorbildlich dartut, führt er schon unmittelbar in die wissenschaftlichen Arbeiten und Aufgaben der Gegenwart ein. Er berührt sich deshalb naturgemäfs vielfach mit dem übersichtlichen Fundbericht, den Hilprecht unter dem Titel *Die Ausgrabungen im Bêl-Tempel zu Nippur* ebenfalls in der Form eines Vortrages (trotz seiner 76 Seiten!) geliefert hat. Den Ergebnissen der deutschen Orientgesellschaft auf dem Boden Babylons stehen nach Hilprechts Angaben die Erfolge der Amerikaner auf dem Boden des viel älteren Nippur nicht nach, obwohl die zu bewältigenden Schuttanhäufungen hier wohl noch riesigere sind wie dort. 21 Kulturschichten (im Ablauf der 5—7 Jahrtausende) sind von den Ausgrabern durchbrochen worden, und noch liegt unter den gewölbten, dreigliedrigen Abzugskanälen des 5. Jahrtausends vor Chr. der Kulturschutt 4,5 m tief. 400 Araber würden sicher 50, wahrscheinlich jedoch 100 Jahre zur völligen Durchführung der Ausgrabungen bedürfen. H. selbst hat Zeit und Mittel seines Unternehmens möglichst auf den Bêl-Tempel konzentriert, der Jahrtausende vor Chammurabi das gröfste Heiligtum Babyloniens war. Anlage, Bauweise, Umgebung sind schon ziemlich genau zu erkennen. 53 000 Keilschrifttafeln oder Fragmente sind stellenweise 20—30 m tief aus der Erde geholt worden. 23 000 von ihnen entstammen dem blofsgelegten Sechstel der grofsen Tempelbibliothek (oder Universität), die um 2300 von den Elamiten barbarisch zerstört ward, und zwar deren philologisch-mathematisch-astronomischer Abteilung. 2000 andere Inschriften gehen über König Sargon I. hinauf und Hilprecht ist sicher, dafs noch eine ältere Bibliothek im Grundschutt begraben liegt. — Kaum minder reich wie an neuen Tatsachen ist die Abhandlung H.'s an eigenartigen Ideen. Die Deutung der Stufen-Tempelanlage einerseits in sumerischem, anderseits im babylonischen Sinne dürfte unter ihnen die bezeichnendste sein. Freilich wurzelt auch sie in einer Grundanschauung H.'s, die als solche kaum Aussicht hat, allgemeine Geltung zu erlangen, in der Anschauung nämlich, dafs die ganze Babylonische Geschichte nichts sei „als eine Geschichte der Degeneration", ein Herabsinken von der sumerischen Höhe. Begreiflich ist, dafs gerade der Boden Nippurs diese Auffassung

Digitized by Google

hervorbringen konnte; denn eben dort ist wohl der konstante Kulturschwund handgreiflich. Er erklärt sich aber doch hinlänglich aus dem Verfall eben Nippurs selbst, das aus einem produktiven und dominierenden Kulturzentrum des 4.—3. Jahrtausends mehr und mehr in eine Nebenstellung — die Sassanidenzeit ausgenommen — geriet. Sind aber schon selbst in Nippur (3. Bibliothek!) die Regenerationsperioden nicht unbedeutend, wer möchte den Mut haben, Chammurabi, die assyrische Kunsthöhe, das Babylonien Nebukadnezars usw. den Sumerern gegenüber als schlechthin minderwertig zu bezeichnen. Dafs naive Spekulation und naive Kunstübung der Natur sich nahe hält und in Tiefsinn und Wahrheit Werke schafft, deren Reinheit eine spätere traditionsbelastete, oft traditionserdrückte Zeit nicht wieder erreicht, ist eine allgemeine Erscheinung. Sie berechtigt aber nicht den ungeheuren Zuwachs zu verkennen, den die Spezialarbeit der Epigonen auf allen Gebieten leisten mufs, um aus den individuellen, lokalen und deshalb gleichsam ephemeren Erscheinungen der Vorzeit das zu schaffen, was wir eine Kultur nennen, und was seiner Natur nach auf Massen ruhen mufs, ja auf der Heranzüchtung sekundärer Masseninstinkte. Bei Bewältigung dieser Aufgabe geschieht es, dafs sich die anfängliche Höhe z. B. monotheistischer Anschauungen und lebenswahrer Kunst (in Babylonien, wie in Ägypten) bis zur Unverständlichkeit und Unverständigkeit vergröbert und versteinert. Und doch war es der naturgemäfse Weg zum Fortschritt, der wohl nur wegen der immer erneuten Barbarenüberflutungen nicht endgiltig zu höheren Stufen geführt hat, sondern in immer neuen Anläufen schliefslich doch stecken geblieben ist. Zu welch imposanten Höhepunkten er gleichwohl geführt hat, dafür gibt es keinen stärkeren Beweis als „die Gesetze Hammurabis", die im Anschlufs an die Herausgabe und Übersetzung des Pater Vinc. Scheil im 4. Bande der „Mémoires" der „Délégation en Perse" H. Winckler (nunmehr schon in 2. Aufl.) herausgegeben und mit Noten begleitet hat. Es ist nicht zu viel gesagt, was Winckler in der Einleitung ausspricht, dafs sie eine der wichtigsten Urkunden der Menschheit überhaupt bilden, und sie bestätigen aufs glänzendste einen von ihm in früheren Jahren getanen Ausspruch (Babylon. Kultur in ihren Beziehungen zur unserigen S. 14), der seither namentlich von theologischer Seite heftig angefeindet wurde, „dafs die Erschliefsung des alten Orients eine völlige Veränderung in unserer Auffassung von der Entwicklung der Menschheit bedeute". In der Tat, wie geringfügig erscheinen die ältesten griechischen und römischen Gesetzgebungen diesem Werke mit seinen 282 erhaltenen Paragraphen gegenüber, das ihnen 1500 bis 2000 Jahre voraufging! Steht doch schon der sittliche Gedanke des Ganzen, die klar ausgesprochene Idee des sozialen Königtums, jenseit des republikanischen Parteigetriebes von Hellas und Rom, in dem wir die Blütezeit der Antike gegeben finden. „Mich, Hammurabi, den hohen Fürsten, der Gott fürchtet, (haben) um dem Recht im Lande Geltung zu verschaffen, den Schlechten und Bösen zu vernichten, damit der Starke dem Schwachen nicht schade,

Digitized by Google

damit ich wie Shamash über den Schwarzköpfigen aufgehe, das Land erleuchte, Anu und Bel, um das Wohlbefinden der Menschen zu fördern, mit Namen berufen. . . .“ „Der Bedrückte, der eine (Rechts)sache hat, soll vor mein Bildnis als König der Gerechtigkeit kommen, die Inschrift lesen, meine kostbaren Worte vernehmen, die Inschrift soll ihm seine Sache zeigen, sein Recht soll er sehen, sein Herz froh werden, (so dafs er sagt): „Hammurabi ist ein Herr, der wie ein Vater für die Untertanen ist“ . . . usw. Wer hätte bisher glauben können, dafs um 2250 v. Chr. solche Gedanken — gleichgültig, wie viel an den Worten formelhaft und äufserlich sein mag — auf Erden gedacht, ja ihnen nachgelebt worden sei? Und welch eine Kulturhöhe entrollen nicht die Bestimmungen des Gesetzes selbst vor unseren Augen! Schriftliche Rechtsprechung z. T. vor Richterkollegien, schriftlicher — in allen bedeutenderen Fällen durch Kontrakte gesicherter — Geschäftsgang, Geldwirtschaft und Naturalwirtschaft, Lehnswesen und freie Unternehmung in Konkurrenz, ein sorgfältig überwachtes Standes- und Erwerbsleben, das in seiner obrigkeitlichen Bevormundung vielleicht noch am ehesten im 18. Jahrhundert des Abendlandes n. Chr. seines Gleichen hat. Alles in allem ein Anachronismus von so fabelhafter Stärke und dennoch eine Tatsache, dafs mit ihm fast eine Umwertung aller historischen Werte beginnen zu müssen scheint. Kein Zweifel — der Rahmen des bisher historisch Gegebenen und möglich Erscheinenden ist gesprengt, es gilt neue Grundlagen, neue Mafsstäbe zu gewinnen. — Wenn das einmal mit aller Deutlichkeit anerkannt ist, so ist es um so erfreulicher, wenn man bei Prüfung des Neuen sich mit aller Nüchternheit zunächst über die Grenzen des Vorhandenen und seine Tragweite nach bestimmten Richtungen klar zu werden sucht. Drei Arbeiten liegen dazu vor, die eines Juristen, eines Theologen, eines Assyriologen.

Cohn-Zürich hat in seiner Rektoratsrede über *Die Gesetze Hammurabis* nach kurzer Orientierung über die Gesamterscheinung (es ist kein wirkliches normatives System, kein vollständiges Babylonisches Landesrecht, sondern mehr eine kasuistische Zusammenstellung typischer Fälle der Praxis) namentlich das Familienrecht untersucht, aufgeklärt und historisch vergleichend eingeschätzt, wozu ihm ethnographische Vorstudien und eine ausgebreitete Kenntnis des antiken und mittelalterlichen Rechtes zu Gebote standen. Wie hoch er die Wirkung der altbabylonischen Gesetzgebung einschätzt, möge die Tatsache zeigen, dafs der sonst so vorsichtige und kühle Forscher die Rechtsgrundlage des Kommissionshandels, die bisher in der italischen Commenda oder im arabischen kirad gesucht wurde, im altbabylonischen Recht vermutet.

Minder einseitig ist die Betrachtung, die H. Grimme in der Studie *Das Gesetz Chammurabis und Moses* dem altbabylonischen Codex zu Teil werden läfst. Er prüft zunächst dessen Inhalt, die vorausgesetzten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, dann die Tendenzen des Gesetzgebers, er findet einen reinen Nützlichkeitsstandpunkt. Die Analogie zwischen den babylonischen Verhältnissen zur Zeit Chammurabis mit

Digitized by Google

denen zur Zeit der biblischen Erzväter erscheint ihm evident, und auch in der Königszeit Israels findet er, speziell im Hofleben, viel Babylonismus. Dagegen sucht er die völlige Selbständigkeit und religiös-ethische Andersartigkeit der mosaischen Gesetzgebung darzutun. Sein Mittel, die vorhandenen (und zugestandenen) Übereinstimmungen fortzuschaffen, ist dabei einfach genug; sie entstammen eben nach G. dem altsemitischen Gewohnheitsrecht (das noch heute bei den äthiopischen Bogos sich finde), das längst vor Chammurabi Jahrtausende hindurch sich entwickelt hatte. „Wo bei gleichem Fall gleiche Entscheidung auftritt, da ist das schon lange vor Chammurabi gebräuchliche Recht die gemeinschaftliche Quelle. Eine unmittelbare Einwirkung von Chammurabis Gesetz auf das mosaische Strafrecht (nur Exod. $21-22_{19}$ steht an dieser Stelle in Frage) ist als ausgeschlossen zu betrachten." — Mich dünkt, Grimme hat seinen selbstbegonnenen Feldzug verloren, indem er eine zu weit vorgeschobene Position wählte. Wo ist doch die Wirkung Chammurabis geblieben, die von ihm für die Erzväterzeit zugegeben wurde? Wo bleibt seines Moses, — den er sich „als eine mit der reichen Wissensfülle seiner Zeit ausgestattete, die Aufgaben eines Heerführers und Gesetzgebers seines Volkes harmonisch umfassende Priestergestalt" vorstellt, — wo bleibt seines Moses „Wissensfülle", wenn er das maſsgebende Gesetz seiner Väter, die gröfste semitische Kulturleistung nicht kennt? Wie erklären sich, — wenn G. so geflissentlich die höhere Begründung des mosaischen Gesetzes auf Gott und Moral hervorkehrt, gegenüber der (angeblichen) „Herabdrückung auf rein menschliches Recht" bei Chammurabi, — wie erklärt sich die so oft gröfsere Roheit und der tiefere Stand z. B. des Eherechtes bei Moses? Mich dünkt, da einmal die Gemeinsamkeit des Ursprungs beider Gesetzgebungen im vorchammurabischen gemeinsemitischen Gewohnheitsrecht anerkannt ist, komme einerseits auf die Frage der direkten Abhängigkeit so viel nicht mehr an und sei anderseits nichts natürlicher als eine erhebliche Verschiedenheit der Redaktion, hier durch einen König für eine eng zusammengedrängte, sefshafte Bevölkerung in komplizierten Kultur- und Erwerbsverhältnissen, dort eines Priesters für einen rohen, räuberischen Nomadenstamm. Absurd ist es, — wie Grimme tut — dem König vorzuwerfen, dafs er seiner weltlichen Gesetzgebung keine religiösen Grundlagen und Konsequenzen gegeben (S. 22), dafs er keine geistigen Ziele berücksichtigt (S. 17), keine Entwickelung im Recht vorausgesehen (S. 22) usw., und das angenommene Gegenteil beim Priester zu loben. Ungerecht ist es, beim Könige die höchste überraschendste Humanität aus blofsen Nützlichkeitsgründen herzuleiten, beim Priester jegliche Roheit zu beschönigen oder mit vorsichtigem Schweigen passieren zu lassen. Wer auf diesem Gebiet nun einmal nicht historisch, sondern moralisch oder christlich urteilen will, bleibt doch gehalten, allen gegenüber gleichmäfsig zu verfahren. — Grimmes Abhandlung ist lehrreich, vielseitig, sprachlich voll Kraft und nicht ohne Geist, aber in wissenschaftlichem Sinne wahr ist sie nicht und kann sie bei ihrer staatsfeindlichen Tendenz — G. ist

Digitized by Google

Professor in Freiburg (Schweiz) — nicht sein. Ein materieller Fehler steckt in der Bemerkung S. 19 „daher (nämlich zur Sicherung des Privateigentums) die Nichthaftung der einen Ehehälfte für Schulden, die die andere vor der Heirat gemacht hat“; das Gegenteil ist das Normale, da dieses Verhältnis nur auf besonderen Kontrakt eintritt (s. § 151 und auch Cohn l. l. S. 31, A. 117).

Mit Grimme stimmt in der Auffassung des tatsächlichen Verhältnisses zwischen Moses und Chammurabi ziemlich genau Bezold überein in seinem Vortrag über *Die babylonisch-assyrischen Keilinschriften und ihre Bedeutung für das alte Testament*, den er vor einem Predigerverein Badens gehalten. Doch widmet er diesem Verhältnis relativ nur wenige Worte (S. 41); der Hauptsache nach sucht er von dem Gang, der Bedeutung und den Ergebnissen der Assyriologie bezüglich des alttestamentlichen Stoffkreises ein klares, wissenschaftlich gesichertes Bild zu geben, wobei es denn ohne Polemik gegen Delitzsch und namentlich gegen Winckler nicht abgeht. Vorsichtig weist er die allgemein gewordene — neuerdings noch durch einen Fund Hilprechts gestützte — Identifikation von Amraphel und Chammurabi (selbst von Grimme anerkannt!) zurück, desgl. die der Habiri in den Amarnabriefen mit den Hebräern. Immerhin erkennt er daneben in erfreulicher Uneingeschränktheit die Entlehnung der biblischen Sündflutsage aus der babylonischen an und gibt zu, dafs von einer Unabhängigkeit beider Berichtssphären auch in Hinsicht der Weltschöpfung, des Paradieses, der Urväter, des Sündenfalles, ja selbst der Erschaffung des Menschen „in Zukunft kaum mehr die Rede sein könne“. Die Arbeit ist mit 100 literarisch-wissenschaftlichen Anmerkungen sowie mit zahlreichen Abbildungen versehen und kann als zuverlässige Einführung in die wissenschaftliche Lage empfohlen werden.

Wie verschiedene Auffassungen die ganze Überlieferungsmasse zur Zeit noch zuläfst, zeigt Winckler s interessante Abhandlung *Abraham als Babylonier, Moses als Ägypter*. W. bestreitet mit ihr die Geschichtlichkeit von Abraham und Moses nicht nur im gewöhnlichen historischen Sinn, sondern auch im Sinn und in der Absicht der hebräischen Überlieferung. Sie seien vielmehr als symbolische Persönlichkeiten gemeint und zu verstehen, in deren einer sich die hebräische Abkehr vom Mardutekult Hammurabis, in deren anderer sich die Anlehnung an Ägypten und zwar an den Reformmonotheismus Amenophis' IV. ausgesprochen finde. Dabei sei es wohl möglich, dafs die Abrahamlegende an einen Gegner Hammurabis anknüpfe, der in Anhänglichkeit an die alten Götter von Ur und Harran in die Fremde zog, wie auch die Josephlegende auf einen Vizekönig von Palästina zurückzuführen sein dürfte, der — des kanaanäischen Namens Janchamu — in Gosen und im Delta, dem Land des Getreideüberflusses, seinen Sitz hatte, zweifellos wie der damalige König von Jerusalem Abd-chiba ein eifriger Anhänger der monotheistischen Hofreligion war und ein mächtiger Mann, bis „ein neuer Pharao aufkam, der von Joseph nichts wufste“ d. h bis eben die Lehre des Chuen-aten

Digitized by Google

vor der polytheistischen Reaktion zusammenbrach. — W.'s Hypothese findet bei Grimme nicht wenig (unfreiwillige) Unterstützung. Dafs sie die Entstehungsbedingungen der biblischen Tradition fein beleuchtet, wird niemand leugnen können. Es bleibt einer wissenschaftlichen Zukunft vorbehalten, sie weiter zu prüfen. — Zu Winckler s etwas älterem Vortrag *Die babylonische Kultur in ihren Beziehungen zur unsrigen*, der im grofsen ganzen seine frühere Abhandlung *Himmels- und Weltbild der Babylonier usw.* (s. Jb. XVI, 63 f.) ins Populäre übersetzt und abrundet, hat Ed. König für gut befunden unter dem Titel *Babyloniens Kultur und die Weltgeschichte. Ein Briefwechsel* eine Polemik zu veröffentlichen, die in ziemlich gesuchter, wenig geschmackvoller Form an einzelnen Wendungen und Behauptungen Wincklers herummäkelt, ohne den Kern der ganzen Frage auch nur zu berühren.

Schliefslich haben wir noch zweier Übersichten zu gedenken, die dem Zyklus. der alte Orient, angehören. Messerschmidt berichtet über *Die Hettiter* und W. Max Müller über *Die alten Ägypter als Krieger und Eroberer in Asien.*

Dem fragmentarischen Material entsprechend, das aus einzelnen ägyptischen und assyrischen Nachrichten, aus ca. 35 gröfseren Inschriften, die erst eben an zu sprechen fangen, und aus einer Reihe von Denkmälern verschiedenster Art besteht, die von Lyzien bis Armenien, durch Syrien und Mesopotamien verstreut sind, begnügt Messerschmidt sich mit einer Zusammenstellung dessen, was wir z. Zt. über Ausbreitung, Geschichte und Kultur des vielgeteilten Hettitervolkes wissen können. Das sind fast nur Einzelheiten. Als unstäte Halbbildungen zwischen der ägyptisch-babylonischen Kulturzone im Süden und den unruhigen Völkerwellen der Indogermanen im Norden, entstehen und vergehen Hettiterreiche in stetem Wechsel — das Reich der Mitanni seit 2000 v. Chr., der zeitweiligen Herrscher in Syrien, Mesopotamien, Assyrien, das der Chatti seit dem 15 Jahrh., das uns z. Zt. durch die Ägypter vergleichsweise am bekanntesten ist, die schattenhaften Machtbildungen der Lukki in Lycien, der Muski in Phrygien (bald unter indogermanischer Herrschaft) der Kumani um Comana, das Reich von Urartu (assyrisch) oder Biaina (hettitisch) um den Vansee, schliefslich die letzten hettitischen Staatswesen des Gyges (?) in Lydien und der Chilakku in Cilicien, der Erben des phrygisch-assyrischen Reichsverfalls in Kleinasien. Diesem Geschichtsabrifs folgt bei M. eine ziemlich äufserliche Betrachtung der Denkmäler hinsichtlich der Schrift. der Sprache, der körperlichen Erscheinung, der Bewaffnung, der Religion und Kunst der Hettiter. Für die Religion — es sind zahlreiche Götternamen und Götterbilder bekannt — führt die Betrachtung durch Vergleich etwas weiter, immerhin nicht weiter als zu Vermutungen, wie in den Gleichungen Rhea-Cybele-Ma-Semiramis (Istar)-Omphale und Attis-Adonis-Tammuz-Sandon-Heracles. Unzweifelhaft findet sich hier auch Indogermanisches wie z. B. der Wettergott Teschup, der

Digitized by Google

in der einen Hand die Blitzstrahlen, in der anderen den Hammer führt, deutlich an Thor erinnert.

Umgekehrt wie Messerschmidt hat W. Max Müller nur einen einzelnen Faden aus dem reichen Geflecht ägyptischer Kultur und Überlieferung zu ziehen gehabt, und jenseit der in Betracht kommenden Tatsachen, die er im zweiten Teil seiner Abhandlung übersichtlich ordnet, konnte er eine wissenschaftliche Tendenz, eine thema probandum damit verbinden und vertreten, den (Ermanschen) Satz von der völlig unkriegerischen Natur der alten Ägypter, die, selbst Chinesen des Altertums, in dieser Beziehung noch tief unter den heutigen Chinesen gestanden hätten. Demgemäfs sind die Heereseinrichtungen des alten Ägyptens ein Nebengebiet seiner Darlegungen, das er leider nicht im einzelnen, sondern nur gelegentlich erläuternd behandelt. Ägypten sei militärisch nie selbständig gewesen. Schon zu Menes' Zeit hätten Nubier, seit ca. 2000 arabische Beduinen, seit ca. 1600 Libyer und sog. Seevölker, schliefslich die Griechen das Rückgrat der ägyptischen Heere gebildet und das Schicksal des Landes auch im Innern dauernd oder vorübergehend bestimmt. Der lehnssässige, erbliche sog. „ägyptische" Kriegerstand sei die Nachkommenschaft der Libyer, die nach 1200 mehr und mehr zu Herren des Landes geworden waren. Sie hätten ihr nationales Sondergepräge über ein Jahrtausend — bis zum grofsen Aufstand gegen Ptolemäus Epiphanes — festgehalten und sich erst dann allmählich unter die ägyptische Bevölkerung verloren. In diesen — leider von Müller nicht näher besprochenen — Verhältnissen zeigen sich oft überraschende Analogien zu spätrömischen und frühmittelalterlichen Zuständen.

Anschliefsend sei hier ein uns verspätet zugesandtes früheres Heft (I, 4) des „Alten Orients" genannt — A. Billerbeck *Der Festungsbau im alten Orient* — das für die systematische Durchbildung der Befestigungsanlagen — schon zu Anfang des 3. Jahrtausend — und ihre engen Beziehungen zur Bewaffnung die überraschendsten Belege enthält.

Eine liebevolle Betrachtung der ägyptischen Kunst bietet Wilhelm Spiegelberg in seiner *Geschichte der ägyptischen Kunst im Abrifs.* Auf 85 Seiten entwirft er, unterstützt von 79 Abbildungen, ein einleuchtendes und klares Bild der Gesamtentwicklung von den prähistorischen Zeiten bis auf die römische Kaiserzeit. Indem er sorgfältig die einzelnen Kunstepochen nach Stil, Tendenz und Geltungsbereich zu sondern strebt, indem er durchgehends zwischen der traditionell gebundenen, gewissermafsen offiziellen Hof- und Priesterkunst und der freieren Volks- oder Profankunst unterscheidet, versucht er den Nachweis, dafs letztere, die realistische Richtung, kein minder vollendeter Ausdruck ägyptischen Wesens sei und bis auf die griechische Zeit in nicht minder enger Fühlung mit der gesamten Volksentwicklung stehe als in anderer Art die Kunst der Hellenen, dafs schliefslich nicht in Wissenschaft, Religion und Literatur die höchste Leistung des Ägyptertums liege, sondern eben in der Kunst. Ihr einförmigerer Charakter, die scharfe Wiedergabe des Seienden entspreche

Digitized by Google

eben dem einförmigeren Landschaftscharakter und dem härteren Kampfe ums Dasein im engen Flufstal.

Von der Monographie C. Bezolds *Ninive und Babylon* (Monographien zur Weltgeschichte No. XVIII) ist im Berichtsjahre bereits die 2. erweiterte Auflage erschienen. Die zumeist ausgezeichneten Abbildungen (107) kommen dem darstellerischen Talent Bezolds, das sich zum Schlufs sogar zu einem novellistischen Kapitel („Ein Tag am Hofe Sardanapals") erhebt, aufs trefflichste zu Hilfe. Überhaupt überwiegen im Inhalt die schildernden, kulturgeschichtlichen Abschnitte durchaus die politisch-historischen (ca. 40 Seiten von 140) und mancherlei Fernerliegendes, wie z. B. der Gang durch die babylonisch-assyrische Abteilung des britischen Museums (S. 11 ff) mag durch Ausführlichkeit oder als unorganisch im ersten Augenblick frappieren. Eine eigentliche Geschichte von Babel-Assur darf man nicht erwarten. Nimmt man aber die bunte Reihe der Stoffe (z. B. VI Die Bibliothek von Ninive, VII Die assyrische Geschichtschreibung, VIII Astrologie und Astronomie, IX Heilkunde, X Religion usw.) hin, wie sie geboten werden, als lebensvolle Bilder von reichem, gegenständlichem Interesse, so begreift man schliefslich, dafs der in die Fülle der Einzelheiten versunkene Autor keine geeignetere Form wählen konnte, um von seinem Reichtum dem Leser zwanglos und unterhaltend möglichst viel mitzuteilen. Was so entstand, ist keine wissenschaftlich abschliefsende Leistung, aber eine höchst anregende Lektüre, die dem dringenden Tagesinteresse in ebenso ernsthafter, wie angenehmer Art Befriedigung gewährt.

Die 4. Auflage von H. Oldenbergs *Buddha, sein Leben, seine Lehre und seine Gemeinde* ist im Berichtsjahr erschienen und uns zugegangen. Ein Exkurs über das Verhältnis der Sânkhyaphilosophie zum Buddhismus, der in seiner Art nur dem Sanskritkenner zugänglich war, ist in der 4. Aufl. fortgelassen worden. Sonst ist sie ein unveränderter Abdruck der dritten. Es kann nicht unsere Aufgabe sein sollen, Oldenbergs längst anerkanntes Werk hier zu würdigen oder auch nur über seinen Hauptinhalt systematisch zu berichten. Für die höhere Schule ist an ihm wohl das besonders wichtig, dafs es seinen Stoff nicht speziell fafst, sondern ihn ins Allgemeine, Typische steigert und damit die Entwicklung religiöser Ideen überhaupt, namentlich in ihrer Genesis, weiter aufhellt; dafs es ferner den durch seine Abweichungen besonders lehrreichen Vergleich zwischen Indertum und Griechentum nicht selten absichtlich zieht. Hier wie dort ist die Religion von der Verehrung uralter Naturgötter ausgegangen und hat sich mehr und mehr im Opferdienst konzentriert. Aber das Opfer, das dem Griechen eine freie Gabe des einzelnen an die Gottheit bleibt, wird dem Inder allmählich zum tiefsten und geheimnisvollsten Symbol des Weltganzen und seiner Elemente — des Raumes, der Zeit, der Zahlen, des Wortes und der Seele, — nimmt aller Mysterien und Zaubereien Fülle in sich auf und läfst hinter seine Kraft und hinter die in ihm sich verkörpernde Gesetzmäfsigkeit der Welt das Walten der Götter mehr und mehr zurücktreten, bis zuletzt die innere Vorstellungs-

Digitized by Google

und Bewufstseinswelt beim Opfernden an Realität die äufsere Welt zu überwiegen beginnt und aus dem Âtman (Ich, Seele, Selbstbewufstsein) und Brahma (Wort) das ewige All-Eine, Absolute, personifiziert „der Ahnherr aller Welt", das erstgeborene unter den Wesen hervorgeht. Zu ihm aus der Vielheit den Rückweg zu finden durch Erkenntnis und aus dieser folgendem Ertöten jedes Begehrens, das ist die erlösende Lehre Buddhas (nach Oldenberg), des älteren Zeit- und Denkgenossen des Sokrates. — Mögen diese Andeutungen genügen, um von dem Inhalt eine flüchtige Vorstellung zu geben, dessen Gedankentiefe, Sprachschönheit und ruhevolles Mafs die wissenschaftliche Leistung in die Sphäre eines geistig bedeutenden Kunstwerkes erheben.

Recht im Gegensatz zu Oldenbergs Art steht *Der Buddhismus nach seiner Entstehung, Fortbildung und Verbreitung* von Isidor Silbernagel-München. Das Buch (1. Ausgabe 1891) scheint die Grundlage akademischer Vorlesungen gebildet zu haben. Es wird mit dieser Lehraufgabe zusammenhängen, dafs der Stoff rein sachlich vorgetragen und gruppiert ist, in einer Art, die zuverlässig, klar und übersichtlich, auch laut beigefügter Rezension heute noch wissenschaftlich vollgültig sein mag, die aber für das innere — psychologische wie historische — Verständnis der behandelten Gedanken und Erscheinungen nicht das geringste leistet. Es müfste denn in der polemischen Absicht — der Absicht, der Überschätzung des Buddhismus und dem gebräuchlichen Vergleich mit dem Christentum entgegenzuwirken — eine derartige Leistung gesehen werden. Immerhin rechtfertigt der Inhalt der ca. 200 Seiten den Titel in vollem Mafse. Ein ungeheuerer Stoff ist hier mit grofsem Geschick aufs engste zusammengedrängt; und man kann sich hier über den heutigen Buddhismus in Tibet, China usw. nicht minder unterrichten, wie über die vorbuddhistischen Zustände Indiens.

B. Klassisches Altertum.

Homer von Engelbert Drerup heifst das neueste Heft der von Kampers, Merckle und Spahn herausgegebenen *Weltgeschichte in Charakterbildern*. Besser pafst zum Inhalt der Untertitel „Die Anfänge der hellenischen Kultur", denn so sehr auch im 1. („Die homerische Frage") und 3. Abschnitt („Ilias und Odyssee") Homer das Feld beherrscht, so wenig tut er es im 2. „Die mykenische Kultur", der fast die Hälfte des Ganzen (135 S.) umfafst. Und auch in jenen beiden finden sich erhebliche Partien — wie b) „Volksgesang und Volkssage" — in denen Homer nur im Hintergrund, nicht unmittelbar im Mittelpunkt der Behandlung steht. Es ist ein grofses Verdienst Drerups, die Homerische Dichtung aus der herkömmlichen wissenschaftlichen Isoliertheit herausgehoben und sie einerseits in Zusammenhang mit den entsprechenden indischen, finnischen, russischen, serbischen, türkischen — natürlich auch deutschen — Volkspoesien — anderseits in den vollen historischen Hintergrund von Volk, Kunst, Religion, Gesellschaft der mykenischen Zeit ge-

Digitized by Google

stellt zu haben. Er erreicht dadurch einerseits an der Hand jener fremden Volksdichtung ein klares Bild der Stufenfolge volkspoetischer Produktion (von der reinen Improvisation beliebiger Volksgenossen über die sängermäfsige Ausbildung eines festwerdenden Motiven- und Formenschatzes zur berufsmäfsigen Tradition einzelner Lieder und Liederteile, die unter günstigen Umständen im Momente des Absterbens unter Beihilfe der Schrift von einem Kompositor zur inneren oder auch nur äufserlichen Einheit der Epopoe zusammengefafst werden können) und vermag innerhalb derselben nun den Homerischen Epen eine festere Stellung anzuweisen und für ihre Entstehungsbedingungen sichere Rückschlüsse zu gewinnen. Er erreicht dadurch — durch gewissenhafte Orientierung über die älteste Kultur und Geschichte der Hellenen — anderseits, dafs er für die spezielle Genesis und Lokalisierung der Ilias (thessalisch-äolische Heldenlieder des 2. Jahrtausends, anknüpfend an die Kämpfe um Lesbos und die Äolis, um die mythische Hauptfigur des Achilles gruppiert, verschmolzen nach äolischer Südwanderung im Peloponnes mit dem Helenamythus und schliefslich nach der dorischen Wanderung bei den neuen Ioniern in Kleinasien mit den historischen Gestalten des Oberkönigs Agamemnon und seiner Unterkönige von Homer zur Ilias ausgestaltet) und der Odyssee (kretische Märchendichtung, anknüpfend an die Westfahrten dieses friedlichen (?) Schiffervolkes) neue und wertvolle Gesichtspunkte auffindet. Wie weit Drerup wissenschaftlich Recht behalten wird, ist mir sehr zweifelhaft. Der von ihm postulierte enge Zusammenhang der homerischen Dichtung und der mykenischen Kultur ist fürs erste nur hypothetisch, und er mufs im Grunde immer hypothetischer werden, je umfangreicher nach Inhalt und Zeit die mykenische Epoche vor uns auftaucht. Aber darauf kommt es am Ende nicht an, auch nicht auf die zahlreichen wissenschaftlichen Wagnisse im einzelnen, an denen sich viele stofsen werden. Drerups Arbeit ist hinsichtlich ihres speziellen Problems ein recht erheblicher methodischer Fortschritt auf dem Wege vergleichender Geschichtserkenntnis, und sie ist ein höchst wertvolles Orientierungsmittel über die mykenischen Funde und ihr Verhältnis zur späteren hellenischen Kultur. Aufserdem lehrt sie darstellerisch Selbstbeschränkung auf das Wesentliche. Ein Kapitel wie das über die „Entstehung der griechischen Religion“ (S. 82—95) hat in der Weite seiner Grundlagen wie in der Beschränkung auf die Hauptsachen unmittelbar vorbildlichen Wert auch für den höheren Geschichtsunterricht. Auch die reichen Illustrationen (105), z. T. unpublizierte, werden vielen willkommen sein. — Schliefslich die bescheidene Frage, warum auch diese „Monographien“ wie die früheren Heyck'schen des Inhaltsverzeichnisses, des Verzeichnisses der Illustrationen und eines Index entbehren sollen?

F. Noacks Abhandlung *Homerische Paläste. Eine Studie zu den Denkmälern und zum Epos* ist in ihrer Methode — Vergleich der mykenischen Herrschersitze unter sich, Feststellung des homerischen Hauses im Sinne der Dichter, Vergleich beider — der Arbeit Drerups ähnlich,

Digitized by Google

in ihren Ergebnissen ihr entgegengesetzt. Noack bestreitet, dafs die homerischen Dichter bei ihren Schilderungen so umfangreiche Palastanlagen gemeint haben können, wie die mykenischen, speziell die des Mutterlandes, die noch am meisten ihren Vorstellungen entsprechen. Die vorhandenen Ähnlichkeiten (Propyläon mit Opferstätte, Megaron mit Vorhalle, Kammern an den Korridoren mit Verbindung nach dem Hof) erweisen das homerische Haus als den weit einfacheren und räumlich ziemlich beschränkten Kern (ohne Frauenhaus) der mykenischen Herrenburgen, der allein im Liede fortlebte. — Es sind sehr spezielle Fragen in nicht selten gewagter Behandlung, aus denen diese Ergebnisse gewonnen werden. Sie haben kaum unmittelbares Interesse für den höheren Geschichtsunterricht. Mehr dürfte das mit den z. T. neu edierten 15 Abbildungen der Fall sein, die zumeist kretische Verhältnisse betreffen.

Der Artikel *Athen* von C. Wachsmuth ist in Sonderabdruck aus den Supplementen zu Pauly-Wissowas Realencyklopädie erschienen. Er umfafst 60 Spalten, so dafs das beigegebene Inhaltsverzeichnis und das Register keineswegs überflüssig sind. Sie sind das umsoweniger, als die Durchführung ungleicher ist, als man es in einem so monumentalen Werk wünschen möchte. Während in dem Hauptteil (V A) „Momumentale Reste“ die Besprechung oft nicht viel mehr als Quellen- und Literaturnachweise bietet, meist ohne alle Beschreibung, ist auf manches, was sub specie aeterni nur untergeordneten Wertes erscheint, z. B. auf die Beschreibung des Pausanias, auf Dörpfelds Zweifel an der Identität der Enneakrounos und der Kallirrhoe usw. recht ausführlich eingegangen. Wer eine bei aller Kürze sachlich erschöpfende Darstellung unseres Wissens von Athen erwartet, wird sich nur bezüglich der vier ersten Hauptteile — Name, (entgegen Ed. Meyer II 115 von der Göttin hergeleitet), Lage. Klima, Karten und Pläne — nicht enttäuscht finden. Dabei versteht sich denn freilich von selbst, dafs in der angegebenen Beschränkung die Leistung auch sonst den höchsten Anforderungen entspricht und als eine treffliche Grundlage zu wissenschaftlicher Orientierung über die topographischen und baugeschichtlichen Einzelfragen dienen kann. Wenn im übrigen Wachsmuth geglaubt hat, bei der unerläfslichen Beschränktheit im Raum auf Stadtgeschichte, auf Archäologisches und Antiquarisches überhaupt nicht eingehen zu können, so wird er Recht haben; es bleibt aber nichtsdestoweniger schade, dafs er in dieser Art Recht zu haben genötigt war.

Das Attische Bühnenwesen von Albert Müller-Hannover ist eine bei aller Knappheit doch ziemlich erschöpfende Darstellung der Spiele, des Theaters, der Bühnenfrage, der Schauspieler, des szenischen Apparates und selbst des Publikums. Die Sprache ist dem Zweck der Popularisierung entsprechend sachlich, klar, einfach. So weit die Aufgabe, gleichzeitig fachmännisch nicht gebildete Freunde des Altertums, Studierende und Fachgenossen zu befriedigen, überhaupt lösbar ist, ist sie wohl gelöst. Freilich wird wohl zu gunsten der beiden letzteren Kategorien der

ersten etwas viel zugemutet. So wenn die Bühnenfrage im Gegensatz zu Dörpfelds Theorie auf ca. 10 Seiten erörtert wird. Umsomehr aber wird das Büchlein (117 Seiten) dem Schulhistoriker behufs schneller Orientierung willkommen sein dürfen; auch mag es sich zur Grundlage eines Schülervortrages recht wohl eignen. 20 Illustrationen sollen die Anschaulichkeit des Gebotenen erhöhen.

Der Versuch Olsens-Greifswald in seinem Pg. *Die Schlacht bei Platää* Delbrücks Kritik zu erschüttern und die Herodotische Überlieferung als haltbar zu erweisen, ist m. E. nicht geglückt. Olsen liefert dafür selbst den Beweis, da er ohne sei es Verwerfung, sei es Verbesserung herodotischer Angaben nicht auskommt. — Weit weniger noch ist die umfangreichere Abhandlung von Hückelheim-Warendorf *Über den Unsterblichkeitsglauben bei den alten Griechen und Römern,* Teil I als im wissenschaftlichen Sinne gelungen zu erachten. Der Verf. ist ein philologisch und philosophisch belesener Theologe, dem es darauf ankommt zu beweisen, dafs der Unsterblichkeitsglaube stets ein starker integrierender Bestandteil des Volksbewufstseins bei den Hellenen gewesen sei. Die Stufenfolge im Inhalt und der Wechsel in der Kraft der griechischen Jenseitsvorstellungen, die historische Entwicklung der griechischen Volksseele, ihre Beeinflussung durch fremde Kulte usw. kümmert ihn nicht, und über die philosophische Opposition, soweit sie vorhanden, setzt er sich mit den in einer wissenschaftlichen Schrift immerhin seltsamen Worten hinweg: „Und was bedeuten schliefslich wenige Philosophen und deren Anhang gegen die Masse des Volkes, das zu allen Zeiten über sie hinweg seinen sicheren Weg zur Unsterblichkeit gegangen ist“ usw. Materielle religiöse Postulate und dogmatische Kriterien gegenüber historischen Stoffen, dazu eine Citatenhäufung, bei der es an ordnendem Überblick fehlte, machen die Lektüre zu einer recht peinlichen.

Die 5 Vorträge von Eduard Schwartz *Charakterköpfe aus der antiken Literatur* sind in der Buchausgabe „für Fachgenossen nicht bestimmt“, wie das knappe Vorwort sagt. Nichtsdestoweniger glauben wir sie ihnen auf das dringendste empfehlen zu sollen. Nicht weil sie über Hesiod und Pindar, Thukydides und Euripides, Sokrates und Plato, Polybius und Poseidonios, schliefslich über Cicero — das sind die Themen — geradeswegs sachlich neues böten, aber sie bieten mehr. Sie enthalten vermöge einer ganz ungewöhnlichen Einsicht in das Staats- und Geistesleben der Griechen, vermöge einer seelischen Feinfühligkeit in der Interpretation, wie sie etwa Burckhardt besessen hat, historisch-psychologische Analysen von grofsem Reiz und stellenweise geradezu erhabener Wirkung, erhaben deshalb, weil das Geschick des einzelnen in seiner unlösbaren, tragischen Verkettung mit dem allgemeinen Geschick des Griechentums gezeigt wird. Mögen sie wie Pindar und Cicero absterbenden Standesidealen neues Leben einflöfsen, oder wie Euripides und Sokrates neuer Weisheit und neuer Sittlichkeit den Weg ins Volk bahnen wollen, sie strebten und duldeten ihrem Charakter getreu, und „einem

Digitized by Google

sachlichen und kräftigen Wollen ist auf Erden nimmer etwas anderes beschieden als ein Ende mit Bitterkeit". Die immanente Tragik des Daseins, die zumal jeder Gröfsere zu fühlen bekommt, ist freilich in Schwartz' Darstellung nur ein gelegentlich stärker herausklingender Ton, denn er entspringt in seiner Wucht nicht vorgefafster pessimistischer Lebensanschauung, sondern der jedesmal in der Tiefe des betreffenden Mannes und seiner Zeit erfafsten Distanz zwischen seinem Wollen und Vollbringen, zwischen Ideal und Wirklichkeit. Nur zwei — die Endgriechen Polybius und Poseidonios, die an das Recht des siegenden Römertums glauben, ihm dienen und deshalb hoch in seiner Gnade stehen — entbehren, soweit wenigstens ihre Denkweise äufserlich erkennbar wird, dieses Merkmals des freien Genies. — Die Verinnerlichung, die Schwartz auf diese Weise seinen Gestalten zu geben versteht, ist m. W. bisher nicht erreicht, und die gedankenschwere Kraft seiner Sprache tritt dabei so frei, ungesucht und einfach daher, dafs man oft kaum weifs, ob die ernste Schönheit des Ausdrucks oder die Tiefe des Gedankens höhere Bewunderung verdient. Charakteristisch ist für seine Schreibart, wie hergebrachten Anschauungen so oft eine feine, krönende Fortführung gegeben wird, durch die sie erst ihren echten Sinn zu bekommen scheinen. Nicht minder charakteristisch, wie fein die Wandlungen in den äufseren Schicksalen des hellenischen Volkes mit dessen Wandlungen auf geistigem Gebiet und diese dann wieder mit der Einzelpersönlichkeit in Bezug gesetzt werden, wofür die Einleitung zu Polybius (S. 70/72) ein ausgezeichnetes Beispiel ist. Alles in allem ein Buch, recht gemacht für unsere Gymnasien, da es Geschichtswissenschaft und Philologie in ihrem fruchtbarsten Zusammenwirken zeigt.

Dasselbe wird sich von einer anderen Cicero-Schrift des Jahres sagen lassen, die hinsichtlich des Menschen Cicero mit Schwartz' Auffassung völlig übereinstimmt, von Fr. Cauers Abhandlung *Ciceros politisches Denken*. Reich an Inhalt (142 S.) erschöpft sie ihr Thema völlig, soweit es sich aus Cicero selbst erschöpfen läfst, und bietet auch in der Grundlegung zur Kritik der Ciceronischen Staatsauffassung gründliche und lehrreiche (obschon kurze) Betrachtungen über das innere und äufsere Verhältnis von Recht und Sitte, Sitte und Moral, Moral und Trieb im politischen Leben, Betrachtungen, die in ihrer Tiefe und Klarheit erst Ergebnisse der neuesten Zeit, der jüngsten Wissenschaft sind. Freilich tritt auf dem Hintergrund dieser Einsichten die Unklarheit und Selbsttäuschung im politischen Denken Ciceros - „seine Schwäche als Denker war seine Stärke als Redner" desto vernichtender hervor. Nicht als ob es Cauer darauf anlegte, ihn zu verurteilen. Er sucht im Gegenteil und mit grofsem Glück einen Standpunkt, der ebensoweit über O. E. Schmidt und Schneidewin hinauszublicken, wie Mommsens und Drumanns Einseitigkeit zu vermeiden gestattet. „Gleichgültigkeit und Ablehnung gegen Cicero haben denselben Anspruch historisch gewürdigt zu werden, wie Ciceroverehrung, deren Ursachen Zielinski so verständnisvoll durch die Jahrhunderte verfolgt hat." Den Menschen hält Cauer aufrecht, den

Digitized by Google

Denker gibt er preis, ohne ihm Interesse zu versagen, dem Politiker sucht er Anspruch auf Nachsicht zu sichern, namentlich durch Hinblick auf die Zeitlage und auf die Lebensumstände, unter denen er sich entwickelte. Immerhin ist das Ergebnis für Cicero doch nicht günstig zu nennen. Bei anerkennenswerter Selbständigkeit und Ehrlichkeit in Aufstellung und Verfechtung seines politischen Ideals, — das sich ihm in der Scipionischen Zeit verkörperte, — blieb er ohne Einsicht in die Bedürfnisse der eignen Zeit, der Massen, des Staates, blieb er ein politischer Kurpfuscher, der den Symptomen statt den Krankheiten zu Leibe ging und im Falle der Not selbst bewufste, politische Immoralität nicht vermied. — Neben der wissenschaftlichen Begründung dieses Ergebnisses enthält Cauers Schrift noch allerhand Nebenfrüchte seiner Studien, so den Beweis der Echtheit von Q. Ciceros „de petitione consulatus“ (S. 77 A. 75), Aufklärung über Cäsars Schuldgesetze (A. 74, S. 102 A. 75), über dessen doppeltes Agrargesetz u. dgl. m. Die Sprache überrascht nicht selten durch axiomatische Ausprägung der Gedanken. Ist die Arbeit also an sich nicht nur ein Gewinn für die Ciceroliteratur, sondern auch für unser Verständnis von dem griechisch-infiltrierten Römertum der Übergangszeit überhaupt, so bleibt doch ihre Beschränkung sozusagen auf den theoretischen Cicero zu bedauern. Der Denker und Politiker entwickelt sich mit der Entwicklung seines Lebensganges und mit seinen Erfahrungen an Menschen und Dingen. Mag in Cicero als einem sanguinischen Idealisten auch die ursprüngliche Grundanschauung sich unter allen Umständen verhältnismäfsig stark und rein erhalten haben: dafs persönliche Erfolge, Enttäuschungen und Demütigungen, dafs die Abstufung der Leidenschaften, die die Jahre mit sich bringen, dafs zunehmende Menschenkenntnis usw. auch den politischen Theoretiker beeinflussen müssen, versteht sich von selbst, und sicher wird niemand den ganzen Cicero oder auch nur den ganzen Denker fassen, der nur den Denker zu fassen sucht.

Aus den Mitteilungen des Archäologischen Instituts ist Hülsens Bericht über *Die Ausgrabungen auf dem Forum Romanum 1898 - 1902* in Sonderausgabe erschienen. Nach einer Übersicht über Gang und Umfang der Ausgrabungen im allgemeinen gibt Hülsen eine Auswahl der wichtigsten seitherigen Publikationen und geht alsdann planmäfsig die einzelnen Seiten des Forums nebst einzelnen Hauptentdeckungen unter Hervorhebung der neugewonnenen Ergebnisse und der bestehenden Auffassungen durch. Als wichtigste Erträge — teilweise hat auch O. Richter Topographie 2 S. 355 ff. im Nachtrag sie schon mitgeteilt — sind zu nennen: Feststellung des Tiberiusbogens nach Lage und Aussehen, der Schola Xantha (?) zwischen ihm und der Rostra, der Baugeschichte der Rostra nebst dem von Severus oder Caracalla errichteten Hemicyclium und Umbilicus, Entdeckung des Lapis niger (aus der Zeit des Maxentius?), des sog. Romulusgrabes samt dem Cippus mit archaischer Inschrift, die teilweise Aufdeckung der Basilica Aemilia, des Cacus Juturnae, des Puteal, der statio aquarum und unter der abgetragenen

Digitized by Google

S. Maria Liberatrice des mutmafslichen templum divi Augusti nebst der zugehörigen Bibliothek (?). Dazu kommt viel Interessantes von historischer Tragweite wie die Auffindung der uralten Brand- und Bestattungsgräber (Ende der Bronzezeit?) unter der Sacra via, der Nachweis, dafs die Cloaca maxima keineswegs in die Zeit des Tarquinius Priscus, sondern etwa in die des Vipsanius Agrippa gehört, dafs der Carcer kein Quellhaus gewesen sein kann, sondern vielleicht als Kuppelgrab gelten darf, dafs die sechs Boden- oder Pflasterschichten, die nunmehr auf dem Forum unterscheidbar geworden sind und deren zusammengehörige zwei untersten ins 5. Jahrhundert gehören dürften, nebst unzähligen Einzelergebnissen und Funden. Aus der nicht seltenen Polemik gegen O. Richter sei hervorgehoben, dafs Hülsen die Existenz eines Augustus- (oder sonst eines antiken) Bogens zwischen Cäsartempel und Basilica Aemilia rundweg bestreitet und die Richtersche Rekonstruktion des Cäsartempels in zwei Punkten angreift. — Die schöne Publikation Hülsens mit ihren 4 Tafeln und zahlreichen Abbildungen fafst die überreichen bisherigen Ergebnisse der noch nicht abgeschlossenen Ausgrabungscampagne hinsichtlich der Topographie und Baugeschichte unter Ausschlufs des Epigraphischen und Archäologischen in dankenswertester Weise zusammen. Viel Einzelnes werden die umfangreichen Spezialpublikationen zu bringen haben, denen Hülsen vorzugreifen oft bewufst unterliefs. — Sie werden die Forscher beschäftigen. Für das breitere Publikum, zumal auch für unsere Gymnasien, ist Hülsens Übersicht mehr als ausreichend.

Die Bezeichnung, die Knoke seinem diesjährigen Osnabrücker Pg. gegeben hat *Gegenwärtiger Stand der Forschungen über die Römerkriege im nordwestlichen Deutschland* ist leider irreführend. Leider! Denn eine unparteiische Übersicht des sachkundigen Verfassers über das so weit zerstreute und durch Personenfragen so arg getrübte Material wäre höchst dankenswert gewesen. Knoke aber bietet das Gegenteil einer solchen Übersicht — Auseinandersetzungen mit „einer unfähigen und neidischen Kritik“ oder Beurteilungen neuerer Darstellungen und Untersuchungen (Delbrück, Dahn) lediglich von seinem eignen Standpunkt aus. Mit Temperamenten läfst sich nicht rechten. Aber das mag doch hier abermals wiederholt werden, dafs mit derartigen Publikationen keineswegs der Person und erst gar nicht der Sache genützt wird. Die Erörterungen gegenüber Schuchard, Koeppe, Piper usw. enthalten nicht mehr eine Spur wissenschaftlichen Geistes, haben auch kein wissenschaftliches Ziel mehr und können über den engsten Kreis der Beteiligten hinaus keine Spur sachlichen Interesses erwecken. Es ist schade, dafs unter den Spreuhaufen dieser nutzlosen Angriffe (20 Seiten kontra Delbrück, 40 Seiten gegen Dahn, 15 gegen Koeppe und Genossen) auch Besseres unbeachtet verloren gehen wird, das sachlich zu fördern imstande wäre. — Bestätigte es sich beispielsweise, was Knoke S. 18/9 überzeugend dartut, dafs die Weser zwischen der Allermündung und der Porta zu Römerzeiten unschiffbar gewesen sei — wegen überstarker Strömung —, dafs dagegen die Haase und (wenn man die Transportverhältnisse zu Wasser nach Del-

Digitized by Google

brücks K-G. bemifst) auch die alte Haase bis ca. 80 km von der Porta schiffbar gewesen sei, so ergibt sich daraus — unter Knokes Annahme von Aliso = Hamm, — dafs die taciteische Schilderung des Jahres 16 — (Zug nach Aliso, Rückmarsch an den Rhein. Einfahrt in die Ems, Übergang zur Weser) doch am Ende in sich nicht so unmöglich ist, wie man bisher annahm, ja es ergibt sich damit überhaupt ein wesentlich verändertes Bild der Kriegslage an diesem Strom.

Auch das dem gleichen Stoffgebiet entstammende Pg. von Helmke-Emden *Die Wohnsitze der Cherusker und Hermunduren* vermag in dem, was es neues bringt — Ausdehnung der Cheruskerherrschaft zur Zeit Armins bis an die Saale über die unterworfenen Hermunduren — kaum zu überzeugen, obschon der Verf. zu dem Zweck die gesamte Tradition von Cäsars Zeit bis zum Erlöschen der Stammnamen durchgeht. Auch er erweckt wie Knoke nur das peinliche Gefühl, dafs unser Material zur Entscheidung der aufgeworfenen Fragen nicht zureicht.

Kählers-Halle *Forschungen zu Pytheas Nordlandreisen* gipfeln in einer einleuchtenden Auslegung der bekannten Polybius-Stelle über Pytheas (bei Strabo II, C. 104), die dartut, dafs das *σύγχριμά τι ἐκ τούτων* (sc. *γῆ, θάλαττα, ἀήρ*) *πλεύμονι θαλαττίῳ ἐοικός* die Watten der Nordseeküste seien. Eine musterhafte Abhandlung, die die geographisch-historischen Erscheinungsformen der Küste ebenso sorgfältig untersucht, wie sie sämtliche Kommentatoren von Xylander (1571) bis Gerland (1895) heranzieht; nur dafs der Gegenstand unter der Gelehrsamkeit sich manchmal fast verliert.

Zum Schlufs seien hier für die Amtsgenossen zum Genufs, für die reifsten unserer Schüler zur Anregung und Belehrung Ernst Curtius *Gesammelte Reden und Vorträge. Altertum und Gegenwart* empfohlen, deren Bd. I in 5. (1903), Bd. III in 2. Auflage (1895) vorliegt. Es sind 41 öffentliche Reden die von 1853 (I 4 „Der Weltgang griechischer Kultur“) bis 1893 (III 18 „Das Verhältnis der bildenden Kunst zur Architektur“) reichend ihren gemeinsamen Mittelpunkt im Wesen des klassischen Altertums und dessen Beziehung zur Werdezeit des Deutschen Reiches besitzen. Selten, dafs nur das eine oder das andere den Gegenstand liefert, wie in den Gedächtnisreden auf die ersten Kaiser, auf Moltke, auf Böckh, Lepsius, Geibel u. a., und auch dann eigentlich nur scheinbar. Die antike Welt war eben derartig im Redner lebendig, dafs er auch den anderen Stoff durch ihren Schleier hindurchzusehen nicht umhin konnte. Es liegt ein Ewigkeitshauch auf diesen feinförmigen, leise vergilbenden Redeblüten eines Mannes, dem es zur andern Natur geworden war, seine Zeit und die alte, die er kannte und liebte, sub specie aeterni zu sehen. „Des Tages Geschäfte sind für die Meisten derart, dafs sie für Dinge, welche des Eifers nicht würdig sind, alle Kräfte in Bewegung setzen.“ Dieser Satz leitet den Schlufs der Rede über „Kunstsammlungen, ihre Geschichte und Bestimmung“ ein (I 112). Gedanklich wird ihn sich im Hinblick auf das Thema jeder selbst fortsetzen können, — aber bei Curtius enthält er viel tieferen, ursprünglichen

Digitized by Google

Empfindungswert, verrät er das Doppelverhältnis, in dem er, ein unverblendeter, warm und vornehm empfindender Mensch, dem Leben seiner eignen Tage gegenüberstand — in einer Selbständigkeit, die ihn fast zu einem Fremdling seiner Zeit machte, und doch mit einem verständniseifrigen Antrieb, der ihn mitunter selbst dichterisch hinrifs. Diese Verbindung macht die Unvergänglichkeit dieses oratorischen Vermächtnisses aus, auch für eine Zeit, die den darin vorwaltenden wissenschaftlichen Standpunkt für den ihrigen nicht mehr anerkennt. In einzelnem wird namentlich die Jugend ihm oft nicht mehr folgen wollen, der er schon zu seiner Zeit Pietätlosigkeit vorwarf, wie freilich der Zeit selbst, aber sie möge lernen, den Mann im ganzen zu verstehen und ihn auf die Stufe zu stellen, wo die Ganzen und Echten stehen, die in ihrer Eigenart ihresgleichen nicht haben.

Eine ähnliche Aufgabe vermag C. Bardts Schrift (38 S.) *Theodor Mommsen* für diesen gröfseren Zeit- und Arbeitsgenossen von Curtius zu erfüllen. Bardts Schilderung hat einen eigentümlichen Vorzug. Sie stammt bis auf ein knappes Nachwort aus dem Jahr 1875, behandelt also Mommsen als Lebenden und Schaffenden, als den zur Zeit wirkenden Juristen, Epigraphiker, Philologen, Politiker und Historiker. Das gibt ihr, — deren Objektivität bei aller Wärme auch heute nach fast 30 Jahren noch überrascht, — eine unmittelbare Frische, eine überzeugende Kraft, die zugleich fesselt und erhebt. Freilich wird von dem Mann und dem Gelehrten die Nachwelt weit mehr zu erfahren beanspruchen dürfen als Bardt bietet, aber die Grundzüge der Gestalt liegen fest, in der Form, die ihnen hier vor 30 Jahren gegeben ist.

3. Mittelalter und Neuere Zeit.

Von dem *Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte*, das v. Below und F. Meinecke herausgeben, liegen nunmehr die 3 ersten Bände vor: Loserth, *Allgemeine Geschichte des späteren Mittelalters (1197—1492)*, Kretzschmer-Berlin, *Historische Geographie von Mitteleuropa* und Alwin Schultz, *Das häusliche Leben der europäischen Kulturvölker vom Mittelalter bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*. Es ist nötig, sie an den Absichten der Herausgeber zu messen.

Below und Meinecke wollen ein historisches Seitenstück zu Iwan v. Müllers Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft entstehen lassen. In 4 Hauptabteilungen 1. Allgemeines, 2. Politische Geschichte, 3. Verfassung, Recht, Wirtschaft, 4. Hilfswissenschaft und Altertümer — die Abteilungen dem Entwurf nach zu 8, 9, 15 und 9 Bänden — soll eine „summarische Zusammenfassung des jeweiligen Forschungsstandes“ geboten werden, geeignet dem Studierenden zum Studium, dem Forscher zu schneller und zuverlässiger Orientierung zu dienen. Die Tatsachen wie die Zusammenhänge der geschichtlichen Entwicklung sollen in übersichtlicher Darstellung vorgeführt und gleichzeitig der wissenschaftliche Apparat — beides in knappster Form — geboten werden. Der praktische Zweck soll dem Ziel der eigentlichen Geschichtschreibung übergeordnet sein.

Digitized by Google

Die Bände gleichen demnach in ihrer äufseren Erscheinung denen des Müllerschen Handbuches. Sie haben die durchgehende Nummerierung der kurzen Abschnitte oder Paragraphen, die bei Loserth durchschnittlich 4—5, bei Kretzschmer 1—2 Seiten lang sind und bei jenem zu Anfang, bei diesem zum Schlufs von den Literaturnachweisen, gelegentlich auch einer wissenschaftlichen Kontroverse in kleinerem Druck begleitet werden. Jeder Teil enthält ein alphabetisches Sachregister.

Alwin Schultz hat sich an diese Form wenig gebunden; er setzt an Stelle der durchgehenden Paragraphierung die in Darstellungen übliche Ober- und Unterteilung seiner (6) Bücher — Wohnung, Familie, Kleidung, Essen und Trinken, Beschäftigung und Unterhaltung, Tod und Begräbnis. Auch fehlt bei ihm die systematische Orientierung über die derzeitige Lage der Forschung im ganzen wie im einzelnen. Er bietet dafür reichliche Quellen- und Literaturnachweise in der hergebrachten Form der gelegentlichen Anmerkungen, deren die einzelnen Seiten nur selten entbehren. Hingegen ist der Band mit einigen hundert Abbildungen — zumeist nach Holzschnittoriginalen, aber auch nach Photographien — ausgestattet, von denen die meisten gemäfs der Natur des Buches recht bekannt sind. Nicht minder widerstreitet die Art seiner Darstellung dem oben bezeichneten praktischen Zweck des Handbuches. Es ist Schilderung, es ist Zusammenstellung charakteristischer Einzelerscheinungen — nicht knappe, übersichtliche Zusammenfassung der Tatsachen unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung. Es kann vorkommen, dafs Schultz über zwei Seiten hin 5 Schriftsteller in 8 Zitaten über die goldenen und silbernen Trinkgeschirre des 16. Jahrhunderts reden läfst (S. 39 ff.), während sie doch alle dasselbe sagen, was der Autor selbst in 4 sachlichen Zeilen (etwa unter Hinweis auf die Quellen) hätte abtun können. Gewifs ist jedes Zitat auch schon nach Wendung und Sprache interessant, wie fast alles, was sich bei Schultz findet, aber die Häufung des Unorganisch-Interessanten ist auf die Dauer verwirrend, statt belehrend. — Nun ist sich Schultz wohl bewufst, dafs sein Buch den wissenschaftlich-praktischen Anforderungen des „Handbuchs“ nicht entspricht, und er hat dafür zwei wohlbegründete Erklärungen. Die eine liegt im Zustand der vorhandenen Fachliteratur — „das Thema den Ansprüchen der Wissenschaft entsprechend zu behandeln, ist jetzt und voraussichtlich für lange Zeit noch unmöglich: es fehlen so gut wie alle Vorarbeiten,“ — die andere liegt im Stoff, oder genauer in der Stellung des Verfassers zu seinem Stoff und zu dessen räumlicher Beschränkung, an die er gebunden war. Schultz steht der Sittengeschichte oder dem häuslichen Leben der Vorzeit nicht mit dem Interesse des Historikers gegenüber, sondern mit dem Interesse des Antiquars, des halben Kunstforschers. So ist ihm die behagliche Schilderung die natürliche Reproduktionsweise seines Stoffes — und räumlicher Zwang überaus peinlich. Es entsteht ein Schwanken zwischen Breite und übermäfsiger Kürze. Er nennt sein Buch selbst „gewissermafsen ein Stück angewandte Kunstgeschichte“. Ihm kam es nicht auf Vollständigkeit, Klarheit und Knappheit der Zusammenfassung eines wohl geordneten Materials an, sondern

Digitized by Google

„darauf, dafs das Interesse für solche Studien angeregt wird.“ Dabei mufste er, — so dankenswert und lehrreich sein Werk im übrigen sein mag — den Zweck des Handbuches verfehlen.

Ganz anders Kretzschmer, dessen „Historische Geographie“ mir — bis auf einen Punkt — das gelungenste der 3 Werke scheint. In vielleicht noch höherem Mafse wie Schultz hatte er am Mangel entsprechender Vorarbeiten zu leiden, — seine Leistung ist ihrem Wesen nach durchaus eine Neuschöpfung; — und nicht minder wie jenen das antiquarische, konnte ihn das geographische Fachinteresse von seiner historischen Aufgabe ablenken. Er ist beider Schwierigkeiten — der äufseren wie der inneren — in glänzender Weise Herr geworden, obwohl ihm jene geographische Gefahr um so mehr drohte, als er in der „Historischen Geographie“ keineswegs nur wie üblich eine historische Hilfswissenschaft sieht, sondern sie als einen selbständigen Zweig der Geographie gegen die Geschichte abschliefsen will, indem sie nämlich die Untersuchung des Einflusses der geographischen Faktoren auf die Entwicklung der Menschheit zur Aufgabe habe oder, wie der Anfangssatz sagt, „die Erdoberfläche in ihren Beziehungen zur Kulturwelt des Menschen im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung“ behandele. Aus dieser einen Aufgabe folgt eine dreifache. Es müssen die natürlichen Verhältnisse der Länder geschildert werden nebst den innerhalb der geschichtlichen Zeit eingetretenen Veränderungen i. e. „physische Geographie im historischen Rahmen“. Es müssen die räumlichen Verhältnisse der Bevölkerungsgruppen (Staaten) nebst den eingetretenen Veränderungen dargestellt und deren Gründe ermittelt werden i. e. „historisch politische Geographie“. Und schliefslich mufs die „historische Kulturgeographie“ nachweisen, welchen Einflufs die natürlichen Verhältnisse der Länder jeweils auf die Bewohner ausgeübt haben. Die erste dieser Aufgaben erledigt Kretzschmer auf ca. 100 Seiten im Zusammenhang (deren Hälfte etwa in kleinerem Druck Fragen der Nomenklatur, der geschichtlichen Veränderungen, Literaturnachweisen usw. gewidmet ist, wobei „Mitteleuropa“ die Alpen und die nördlich angrenzenden Länder bis zum Weichselgebiet im NO., Scheldegebiet im NW. inkl. Dänemark umfafst). Die zweite und dritte Aufgabe sucht Kretzschmer in 6 Parallelen zu lösen, indem er die politische- und die Kulturgeographie um 1000, 1375, 1550, 1650, 1770 nebeneinander in gesonderten Abschnitten behandelt und ihnen eine einleitende (ebenfalls zweigeteilte) Übersicht über die Geographie der Römerzeit voranschickt. Als 13. Abteilung kommt die Sonderbehandlung der kirchlichen Geographie im Mittelalter (vor 1550) hinzu, welche Entstehung, Ausdehnung, Einteilung der Bistümer und Erzbistümer zum Gegenstand hat und dieses Pensum der Anzahl der Stifter entsprechend (von den Einleitungsparagraphen abgesehen) in 45 Paragraphen erledigt. In der gleichen Art werden seit 1375 in den politisch-geographischen Abschnitten des Reiches Stände jedesmal einzeln behandelt, während für die Zeit um 1000 einerseits die Stämme, andrerseits die Landschaften die Unterlage der Darstellung ausmachen. In jedem Fall bilden diese — die umfangreichsten — Teile des Buches ein Repertorium

Digitized by Google

hohen Ranges mehr für den Forscher, als für den Studierenden, der diese Masse des Details und der Nachweise kaum bewältigen wird. Die kulturgeographischen Abschnitte, die einzigen, die aufser der „physischen Geographie“ sich wenigstens teilweise zum Lesen eignen, treten ihnen gegenüber sehr zurück (Verhältnis 1 : 4). Abgesehen vom Jahre 1375 pflegen sie sich auf 10—19 Seiten zu beschränken und ruhen im ganzen auf dem gleichen Anordnungsschema: Bevölkerung, Siedelung, Landwirtschaft, Wald, Bergbau, Verkehr. Meines Erachtens ist diese Kürze, wie auch diese Disposition, gemäfs welcher wichtige Zeiterscheinungen wie z. B. der Burgenbau des 12./13. Jahrhunderts kaum zur Sprache kommen, der Bedeutung des Gegenstandes und seinen inneren Voraussetzungen nicht entsprechend. Die Epoche von 1375, wo einerseits die ganze Fülle der reichsständischen Neubildungen (136 Nummern), andrerseits die germanische Kolonisation und das Städtewesen hinzukommen, erscheint mit annähernd 200 Seiten als Kern des ganzen Buches. Eine empfindliche Lücke gegenüber den auch genealogisch überreich bedachten Territorien bleibt der völlige Austall, von dem die Städte (im einzelnen) betroffen sind. Über die Grafschaften Ziegenhain, Leuchtenberg, Castell usw. findet man dreifach Auskunft, von München, Leipzig, Berlin usw., den Städten, die weder Reichs- noch Bischofsstädte sind, sucht man selbst die Namen umsonst. Das ist die Folge eines äufseren Mifsstandes — des Mangels an Raum. Kretzschmer sagt in dem Vorwort, dafs eine Städtekunde, in welcher auch die topographische Entwicklung der gröfseren Städte behandelt worden wäre, obwohl zum Teil fertiggestellt, aus diesem Grunde hätte fortbleiben müssen. Immerhin erscheint es unbegreiflich, dafs die Herausgeber nicht irgend einen Mittelweg gefunden haben, ein bedeutendes Werk, das eine empfindliche Lücke unserer wissenschaftlichen Literatur auszufüllen bestimmt und befähigt war, vor solcher Verunstaltung und Schädigung zu bewahren. — Stil und Behandlungsart sind schmucklos, sachlich, klar; die Kürze der kulturellen Abschnitte werden die Schulhistoriker zumeist bedauern. Der Mangel eines genaueren Inhaltsverzeichnisses beeinträchtigt die für die Benutzung nötige Übersicht in empfindlicher Weise.

Wenn das Buch von Schultz gar zu sehr dem Tone der darstellenden Geschichte verfallen ist, Kretzschmer vielleicht der Lehrbuchform sich allzuviel annähert, dürfte Loserth mit seiner „Geschichte des späteren Mittelalters von 1197—1492“ ziemlich genau jener „summarischen Zusammenfassung des gegenwärtigen Forschungsstandes in übersichtlicher Darstellung“ entsprochen haben, die von den Herausgebern als formelles Ziel bezeichnet war. Seinen ungeheuren Stoff — er verteilt sich auf ca. 700 Seiten in 160 Paragraphen — zerlegt Loserth in 2 Hauptabschnitte, deren erster, 1198—1378, ihm die „Zeit der päpstlichen Oberherrlichkeit“, deren zweiter „die Zeit der grofsen Konzilien und des Humanismus“ heifst. Beide zerfallen in je 2 Hauptteile mit den Trennungsjahren 1303 und 1449. In I_1 bilden die Personen Innocenz' III., Friedrichs II., Ludwigs IX. die einigenden Mittelpunkte der Epochen 1197,—1216,—1250,—1273, während es dem Schlufsabschnitt 1273—1303

Digitized by Google

an solchem persönlichen Zentrum fehlt. Es wird durch den Begriff der beginnenden nationalen Opposition gegen das Papsttum nur unzulänglich ersetzt, zumal für Deutschland. In I_2 versagt der universale Gesichtspunkt der „päpstlichen Oberherrlichkeit“ für die Darstellung wie für die Anordnung völlig; — ja die Überschrift selbst „Das Papsttum unter französischem Einfluſs“ steht im Widerspruch zu ihm. Es wäre, wie schon die Titel seiner 11 Kapitel zur Evidenz dartun (nur 2 berühren das Papsttum), die Gesamtbezeichnung hier nicht aus der niedergehenden Hierarchie, sondern aus der emporsteigenden Bildung des Ständestaates zu entnehmen gewesen, und das um so mehr, als neben Frankreich, England, Italien und dem Reich nunmehr auch schon Spanien, Portugal, Polen, Ungarn, der deutsche Orden und Skandinavien selbständig zur Behandlung gelangen. Auch im 2. Hauptabschnitt geben die universalen Faktoren — das Schisma, die Konzilien und der Humanismus, — doch nur episodenweise durchgreifende Behandlungsprinzipien ab, und zwar eigentlich auch nur die beiden ersten, die mit der deutschen Reichsgeschichte in ungezwungener und fruchtbarer Weise sich haben verflechten lassen. Der Humanismus ist — als geistiges Phänomen — völlig selbständig behandelt und bildet nur eine Art Einleitung zu dem Schlufsteil „Die Ausbildung moderner Staaten“, dem hinter den Konzilien ein analoger Abschnitt „Die Staatenwelt des Abend- und Morgenlandes im Zeitalter der grofsen Konzilien“ entspricht. — Man wird diesen Dualismus der Loserthschen Disposition und Darstellung als im Wesen seiner Aufgabe liegend anerkennen müssen. Aber man mag doch zweifeln, ob für ein wissenschaftliches Handbuch der Versuch wohlgetan war, dieser Zeit — mindestens seit ca. 1273 — eine universale Färbung erhalten zu wollen. Jedenfalls sind dabei das deutsche Territorialfürstentum (mit Ausnahme Österreichs) und manche charakteristische Sonderbildung, wie die Hansa, zu kurz gekommen, und zwar derartig, dafs das gebotene Material auch die Bedürfnisse des Studenten schwerlich befriedigt. Relativ weit eingehender sind die aufserdeutschen Staaten behandelt, für die m. E. das Werk Loserths das gesteckte Ziel dem Inhalt nach trefflich erreicht hat. Hier tritt auch der empfindlichste Mangel der Loserthschen deutschen Geschichte — die planmäfsige Nichtberücksichtigung von Verfassung, Wirtschaft und geistiger Kultur — weitaus weniger hervor. — Nicht ohne Bedauern müssen wir indessen noch eine Reihe von Einwänden erheben, die sich gegen die äufsere Erscheinungsform des Werkes richten, gegen die Folgen anscheinend überschneller Fertigstellung. Von einem „Handbuch“ ist Korrektheit in Druck, Stil und tatsächlichen Angaben in erster Linie zu verlangen. Die Nachträge und Berichtigungen umfassen bei Loserth jedoch gegen 100 Nummern und damit noch bei weitem nicht die Mehrzahl der unzähligen Druckfehler und gröblichen Stilwidrigkeiten (z. B. S. 561 auf 13 Zeilen 3 Druckfehler: Sorbo*n*ne, Anna ven Bedford, *Der* nächste Folge). Und der Druck beeinflufst nicht gar zu selten auch die sachliche Korrektheit, so wenn z. B. S. 336 Zl. 3 „nördlich“ statt „südlich“ steht, S. 374 Zl. 15 — „1363“ statt „1362“. Auch fehlt an manchen Stellen

die sachliche Einheitlichkeit — wie in den Heereszahlen. Wer das Hussitenheer vom Jahre 1427 auf ein Zehntel der Überlieferung herabsetzt und dem Hunyady a. 1448 — 28 000 Mann zuschreibt, sollte nicht dessen Gegnern a. 1449 155 000 Mann geben und 50 000 Burgunder (Delbrück sagt 14 000) bei Granson 18 000 Schweizern erliegen lassen, die dann gar bei Murten 12 000 Burgunder erschlagen (das 25fache des eigenen Verlustes). Noch unkritischer sind die früheren Zahlen (Otto IV. hatte bei Bouvines nach S. 48 — 100 000 Mann!) Wie in diesem Beispiel ist der sachliche Ausgleich widersprechender Überlieferung auf Grund einer eigenen Anschauung nicht selten unterlassen. — Ein „Handbuch" soll ferner bequem sein, d. h. seine inneren Verweisungen müssen klar und präzis sein. Dagegen begnügt sich Loserth zumeist mit der allgemeinen Wendung „s. oben, „s. unten" auch da, wo mit dem „oben" ein Abstand von vielen Seiten — in einem Fall (S. 516 Zl. 2) von 358 Seiten — bezeichnet wird. Der gleiche Vorwurf — in diesem Falle für alle Bände des „Handbuchs" gleichmäfsig — trifft die Register, die nur Namen und Zahlen bieten, bei wichtigeren Personen demgemäfs sehr viele. Was an den angeführten Stellen behandelt ist, wird durch keinerlei Hinweis auch nur angedeutet. Soll das „Handbuch" seinen Zweck völlig erfüllen, so darf bei den Registern nicht Raumersparnis den Ausschlag geben. Das Register zu Rankes Englischer Geschichte (Bd. IX, S. 281 bis 369, 3. Aufl. der grofsen Ausgabe, 1879) bietet für die richtige Anlage ein treffliches Muster.

Wenn somit die ersten Bände des grofsen Unternehmens von v. Below und Meinecke auch noch nicht als in ihrer Art vollkommene Erscheinungen anzusprechen sind, so ist doch das Geleistete an sich bedeutend genug. Kretzschmer hat der deutschen Geschichtswissenschaft eine höchst wertvolle Gabe gespendet, die eine schwer empfundene Lücke fast völlig ausfüllt, völlig bis auf die nachzuliefernde Städtekunde. Loserths Werk ist namentlich für die österreichische Geschichte, die mit besonderer Ausführlichkeit und ersichtlicher Vorliebe behandelt ist, eine höchst wünschenswerte Zusammenfassung des augenblicklichen Forschungsstandes und leitet in die aufserdeutsche Geschichte trefflich ein. Seine äufseren Mängel wiegen demgegenüber nicht schwer und lassen sich bei einer 2. Auflage leicht beseitigen. Wir wünschen dem wichtigen Unternehmen erfolgreichen Fortgang, zugleich aber auch, dafs den Rücksichten auf den Raum und auf Schnelligkeit der Herstellung nicht ein so grofser Einflufs Werken gegenüber eingeräumt werde, die ersichtlich bestimmt und befähigt sind, den Stoff nach Umfang und Inhalt in sachlicher Korrektheit wie in praktischer Übersichtlichkeit zu erschöpfen und die Höhe und Würde der deutschen Geschichtswissenschaft nicht nur zu wahren, sondern zu heben.

Bd. III der *Weltgeschichte* Lindners (559 S., 11 S. Literaturangaben und 22 S. Register) bildet eine treffliche Ergänzung zu Loserths Handbuch, mit dem es im Stoff fast ganz übereinstimmt, ohne dessen ganzen Umfang zu erreichen. Es führt von den Anfängen Friedrichs II. bis zum Ende des Konzils zu Basel, d. h. durch eine Zeit, in der nach Lindners

Digitized by Google

Auffassung neben dem universalen Organismus der Papstkirche die Verselbständigung des Laientums in Stadtwirtschaft, nationalem Staat — bezw. Landesfürstentum — und Laienbildung immer stärker hervortritt. Das gibt der Zeit ihren Charakter. Von den 3 Büchern, in die Lindner seine 23 Abschnitte ordnet, — „der Kampf der letzten Staufer mit dem Papsttum, die abendländische Kultur im 13. Jahrundert, der Niedergang der politischen Macht der Päpste und die europäischen Staaten“ — ist das dritte demgemäfs das bei weitem umfangreichste (13 Abschnitte mit über 300 S.). Es ist auch dasjenige, in dem Lindners Kunst, in all den bunten Erscheinungen staatlichen und geistigen Sonderlebens (hier von Ungarn und Polen bis nach England und Spanien hin) den welthistorischen, einheitlichen Zug zu wahren, am schönsten in die Erscheinung tritt. Immerhin kommen auch hier so eigenartige und bezeichnende Bildungen, wie die Hansa, in dieser Form nicht zu ihrem vollen Recht. S. im übrigen Jb. XVII, 52.

Von Kämmels hübschem *Werdegang des deutschen Volkes* ist Bd. I in 2. „durchgesehener und verbesserter Auflage“ erschienen. Die Änderungen sind jedoch nicht so unbedeutend als diese Bezeichnung vermuten läfst. Namentlich die Zeiträume von 500—918 und von 919—1056 haben nicht ganz unbedeutende Erweiterungen erfahren. Dort sind Abschnitte über „Ursprung und Charakter der Lehnsverfassung“ und „Unterwerfung der polnischen Slaven“, hier zu Heinrich I. einer über „Die Stellung Sachsens im Reich“, weiterhin einer über „Franken als Kaiserland“ hinzugekommen. In ihnen verrät sich der Einfluſs Ratzels, dem das Buch freundschaftlich gewidmet ist. In allem — ähnliches findet sich auch sonst — beweist sich, wie sorgfältig Kämmel zum Nutzen seines Buches dem wissenschaftlichen Fortschritt seiner Zeit folgt.

Von Ludo Moritz Hartmanns *Geschichte Italiens im Mittelalter* ist die zweite Abteilung des 2. Bandes (mit einem Personen- und Sachregister über die beiden ersten Bände) erschienen. Auf ca. 350 S. wird die Entwicklung Italiens vom letzten Viertel des 7. Jahrhunderts bis zur Kaiserkrönung Karls des Grofsen verfolgt, d. h. es werden zunächst die inneren Zustände des Langobardenreiches und dann die der römischen Kurie geschildert, darauf der Kriegszustand beider, der zur fränkischen Einmischung, dann zum Sturz des Langobardenreiches, zur Begründung des Kirchenstaates und zur Aufrichtung der Frankenherrschaft in Form des Kaisertums führt, dargestellt. Auch in diesem Bande, — der durch seinen Stoff die Schule fast noch mehr angeht, wie die früheren — tritt die schon früher an dieser Stelle hervorgehobene Kunst, anmutige Darstellung mit der Behandlung wissenschaftlicher Probleme und Controversen zu verknüpfen, charakteristisch hervor. Die wissenschaftliche Stellungnahme ist — besonders Dahn gegenüber — nicht selten abweichend.

Abschnitt III 3 ist infolge des Todes des Berichterstatters unvollständig geblieben; das Fehlende soll im nächsten Jahrband ergänzt werden.

Der Herausgeber.

Digitized by Google

XI.

Erdkunde

F. Lampe[1]).

1. Allgemeines.

Die Erdoberfläche ist den Hauptzügen nach jetzt bekannt. Deshalb zielt die Entwicklung der geographischen Wissenschaft nicht mehr so sehr auf räumliche Ausbreitung wie auf sachliche Vertiefung ihrer Anschauungen und Begriffe ab. Selbst die wichtigsten Forschungsreisen des verflossenen Jahres, die Südpolar-Expeditionen, haben ihren Hauptwert in der auf Messung und Beobachtung aller Art beruhenden Förderung der wissenschaftlichen Erkenntnis von den Bedingungen, welche die Naturbeschaffenheit der Antarktis erklären, und das gilt insbesondere von der deutschen Südpolarfahrt des Schiffes Gauſs unter Professor von Drygalski. Wer rein äufserlich nach der Zahl der Quadratkilometer vorher unbetretenen Bodens, nach den Breitengraden und der Polnähe die Leistungen dieser Unternehmung bewerten wollte, würde die Eigenart solcher neuzeitlichen Entdeckungsfahrten, die wandernden Laboratorien und Gelehrtenrepubliken ähneln, vollständig verkennen.

Diese Bewegung in der geographischen Wissenschaft auf Vertiefung darf in ihrer Rückwirkung auf den erdkundlichen Schulunterricht nicht unterschätzt werden. Zu einer Zeit, als kecke Entdecker ohne sonderliche Vorkenntnisse, mit rücksichtsloser Kühnheit den Gefahren des Unbekannten trotzend, die geographischen Kenntnisse mehrten, war es dem

[1]) Die Berichterstattung wurde mir zu einem Zeitpunkte anvertraut, als es nicht mehr möglich war, die Gesamtheit der zu behandelnden Literatur durchzusehen, ohne das rechtzeitige Erscheinen des erdkundlichen Abschnittes in Frage zu stellen. Was fehlt, soll nach Möglichkeit dem nächstjährigen Berichte beigefügt werden. Anderseits war diesmal mancherlei Literatur nachzutragen, die aus früherer Zeit liegen geblieben war, und einzelnes mufste des Zusammenhanges wegen aus dem Jahrgang 1904 vorweg genommen werden.

Digitized by Google

grofsen Publikum nicht schwer, sich dem Reize ihrer Berichte hinzugeben, und in der Schule vermochte wohl jeder Lehrer, welches Faches er auch war, Namen und Zahlen aus Heimat und Fremde den Schülern einzuprägen und ihre Aufmerksamkeit durch Erzählungen aus der nahen und fernen Welt wachzuhalten. Jetzt wird es dem fachmännisch unzureichend vorgebildeten Lehrer, wie deren noch immer in erschreckend grofser Anzahl geographische Stunden erteilen, immer schwerer mit der Wissenschaft in Fühlung zu bleiben. Er kann, ohne dafs natürlich verlangt werden soll, den Schülern müfsten Fachkenntnisse beigebracht werden, ihnen doch das Mafs geographischer Bildung nicht mehr übermitteln, das vom gebildeten Publikum gegenwärtig verlangt werden darf. Umgekehrt entfernt sich die innere Anteilnahme des jüngeren Geschlechts der Universitätslehrer weiter von dem, was der Unterricht an höheren Schulen verlangt. Sie leben vornehmlich den Einzelstudien, welche durch die Abzweigung vieler Sondergebiete geographischen Forschens, eine Folge der Entwicklung der Wissenschaft, notwendig geworden sind. Bei der Einrichtung erdkundlicher Professuren in den siebenziger Jahren des verflossenen Jahrhunderts war dagegen nicht zum mindesten die Erwägung mafsgebend gewesen, die Ausbildung der Oberlehrer für den geographischen Schulunterricht erfordere entsprechende Universitätseinrichtungen. Von den damals ernannten Professoren waren viele vorher Oberlehrer gewesen. Sie ziehen sich jetzt mehr und mehr zurück. Aus Gesundheitsrücksichten blieb Geheimrat Wagner dem letzten Deutschen Geographentage in Cöln fern, obwohl seine Anwesenheit bei der schulgeographischen Sitzung recht notwendig gewesen wäre, und Geheimrat Kirchhoff in Halle hat im verflossenen Herbst sein Amt niedergelegt. Aus der ständigen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht, die im Frühjahr 1901 vom Deutschen Geographentag in Breslau eingesetzt war, sind die Universitätsprofessoren als aktive Mitglieder verschwunden; denn die Oberlehrer sollen selbständig Organisation und Methodik ihres Unterrichts fördern. Alle diese Einzelerscheinungen bedeuten in ihrer Gesamtheit eine Mahnung an die im Erdkunde-Unterricht beschäftigten Lehrer, an der eigenen wissenschaftlichen Bildung unermüdlich fortzuarbeiten, und an die Unterrichtsverwaltung, dieses Streben zu fördern, vor allem aber endgültig zu brechen mit der Unsitte, geographisch unzureichend vorgebildete Herren mit dem Erdkunde-Unterricht zu betrauen. Über diese und ähnliche Gedanken verbreiten sich zwei Aufsätze im Geographischen Anzeiger 1903, S. 33 und 162.

Nur wenige Einzelereignisse sind im letzten Jahre hervorgetreten, die für die Entwicklung des geographischen Unterrichts von solcher Bedeutung wären, wie diese von fernher drohende Trennung der Universitätsgeographie oder der wissenschaftlichen Erdkunde von der Betrachtungsweise und Tatsachenfülle des geographischen Schulunterrichts. Immerhin mögen drei Einzelheiten Erwähnung finden. Im Königreiche Sachsen, wo unter Geh. Hofrat Ratzel die Erdkunde an der Leipziger Universität eine

Digitized by Google

ganz besonders glänzende Förderung gefunden hat (vergl. dazu Grubers Aufsatz im Geogr. Anz. 1903, S. 165), wo auch an der Dresdener Technischen Hochschule unter Sophus Ruge die Geographie blühte, haben Realgymnasien und Realschulen neue Lehrordnungen erhalten. Wie man das nicht anders erwarten durfte, sind die sachlichen Vorschriften für den Unterricht besonders hinsichtlich der Stoffverteilung verständnisvoll und mit Freude zu begrüfsen (S. 14). Um so befremdlicher wirkt der Umstand, dafs der Schulbehörde fachmännisch vorgebildete Geographielehrer anscheinend nicht bekannt sind. Die Lehrordnung für die Realschulen erklärt wenigstens, dafs „es im hohen Grade wünschenswert ist, dafs der Unterricht in der Erdkunde in enge Beziehung zu dem naturkundlichen gesetzt wird". Aber mit einer Warnung vor Lehrern, die lediglich sprachlich-historische Vorbildung genossen haben, ist dem Geographie-Unterricht an sich noch nicht gedient; denn wird er in die Hände von einseitig naturwissenschaftlich geschulten Herren gelegt, so kommt er in die gleiche Gefahr einer nebensächlichen, gleichsam anhangsweisen Behandlung diesmal an Botanik oder Zoologie statt an die Geschichte und ist keineswegs davor gesichert, mehr als blofse Ortskunde zu sein. Ferner ist im Grofsherzogtum Baden die neue „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen" veröffentlicht. An ihre Ausarbeitung hatte sich bekanntlich ein scharfer Streit um die Erdkunde als selbständiges Prüfungsfach geknüpft. Aus dem Lehrerstande Badens heraus war das von beschämender Unkenntnis in der geographischen Wissenschaft zeugende Ersuchen an die Regierung gerichtet, die Erdkunde als Prüfungsfach nicht anzuerkennen, da Geographie keine eigene Wissenschaft sei, sondern nur ein Gesichtspunkt, unter dem Tatsachen gruppiert würden. Der juristische Vertreter der Regierung bewies ein schärferes Verständnis für die Erfordernisse der Jugendausbildung und trat für die Beibehaltung der geographischen Fachprüfung der Oberlehrer ein. Sie gilt nun als Hauptfach, ist freilich ebenso wie die Geschichte, das Deutsche oder die beschreibenden Naturwissenschaften nur in gewissen Verbindungen mit andern Fächern zulässig. Bei den Anforderungen, die an die Erteilung der Lehrberechtigung für die Geographie als Nebenfach wie als Hauptfach gestellt werden, fällt auf, dafs von geologischen Vorkenntnissen nicht die Rede ist.

Der Cölner Geographentag zu Pfingsten 1903 hatte in seiner dem Schulunterrichte gewidmeten Sitzung zu untersuchen, inwiefern sich *die ständige Kommission für erdkundlichen Schulunterricht*, die man in Breslau mit grofsen Hoffnungen ins Leben gerufen hatte, hinsichtlich aller die Geographie an den höheren Schulen betreffenden Fragen bewährt habe. Herr Direktor Auler aus Dortmund, der Vorsitzende dieser Kommission, mufste erklären, dafs die Hoffnungen sich nicht erfüllt hätten: „Einerseits liefs die Organisation zu wünschen übrig. Es ist schwierig, mit einer Kommission von 18 Mitgliedern zu arbeiten. . . Auch die Verhältnisse waren einem energischen Vorgehen nicht günstig. Die neuen

Digitized by Google

preufsischen Lehrpläne sind erst seit Ostern 1902 in Kraft. Überall war man der Meinung, dafs wir es zuerst mit den neuen Lehrplänen zu probieren und Erfahrungen zu sammeln hätten.“ Dem ersten Übelstande suchte man in Cöln dadurch zu begegnen, dafs die Kommission auf 7 Mitglieder beschränkt wurde. Ob sie nun mehr erreicht oder ob der zweite Umstand auch weiterhin lähmt, das wird sich erst beurteilen lassen, wenn im nächsten Geographentage die Kommission, deren Vorsitz jetzt der überaus rührige Berliner Oberlehrer Heinrich Fischer inne hat, ihren Bericht ablegt. In jedem Falle trägt sie zur Klärung der wichtigsten Fragen bei, die trotz der neuen preufsischen Lehrpläne noch strittig sind. Dahin gehört, dafs immer noch die Erdkundestunden aus mannigfachen Verwaltungsrücksichten seitens vieler Schulleitungen bei den Stundenplan-Entwürfen nebensächlich behandelt werden, indem nicht der geeignetste Oberlehrer mit ihnen betraut wird, sondern sehr oft jemand, der von Korrekturen entlastet werden soll oder noch 2, vielleicht 1 Stunde braucht zur Ausfüllung der Pflichtstundenzahl, wenn schon die preufsischen Lehrpläne vorschreiben: „Wünschenswert ist, dafs auf allen Schulen der Unterricht in der Erdkunde in die Hand von Lehrern gelegt werde, die für ihn durch eingehendere Studien besonders befähigt sind; auch ist darauf zu achten, dafs er an den einzelnen Anstalten nicht unter zu viele Lehrer verteilt werde.“ Seitens der Kommission ist bereits mehrfach an alle für die Hebung des geographischen Unterrichts Interessierten der Aufruf ergangen, in der eben erwähnten Hinsicht und in andern Punkten, wo trotz der Lehrpläne sich Mängel oder Wünsche herausstellen, den Kommissionsmitgliedern Mitteilung zu erstatten, damit an der Methodik und Organisation des erdkundlichen Schulunterrichts erfolgreich weiter gearbeitet werden könne. So bedürfen vor allem die Wiederholungen, die in den 3 Oberklassen der Gymnasien und Realgymnasien vom Geschichtsunterricht abgezweigt werden sollen, sicherlich noch einer besseren Ausgestaltung. Herr Direktor Auler glaubt, der geschichtliche Unterricht könne bei gründlicher Sichtung des Lehrstoffs von so vielem Ballast befreit werden, dafs eine Lehrstunde wöchentlich für die Erdkunde zu erübrigen sei. Herr Direktor Cauer aus Düsseldorf fürchtet dagegen für die Unterrichtseinheit, wenn in den Oberklassen die Erdkunde selbständig gemacht wird, und möchte die erdkundlichen Wiederholungen so in den Geschichtsunterricht verweben, dafs sie ein Bestandteil desselben werden. Oberlehrer Fischer empfiehlt wahlfreie Kurse in der Erdkunde neben den doch unzureichenden, aber nicht entbehrlichen Geographie-Wiederholungen. Keine von diesen drei Ansichten kann sich allseitiger Zustimmung erfreuen. Gegen Fischers Vorschlag macht man geltend, dafs die Schüler belastet genug seien und nicht noch zu einem weiteren fakultativen Unterricht oder zu Vortragsstunden ihre Zeit hergeben dürften, dafs anderseits den Behörden gegenüber der Hauptwunsch der Geographen, in den Oberklassen aller Arten von höheren Schulen dem Erdkundeunterricht Eingang zu verschaffen, ein Hemmnis durch solche Einbürgerung wahlfreier

Digitized by Google

Kurse bereitet werde, die doch einem Unterricht nicht gleichwertig seien. Gegen Auler treten naturgemäfs die Historiker auf, die schon jetzt Mühe genug haben, in 3 Jahren den gesamten Verlauf geschichtlicher Bewegungen vom grauen Altertume bis zur Gegenwart zum Verständnis zu bringen. Gegen Cauer mufs man einwenden, dafs die Erdkunde, die, wie er selbst anerkennt, erst in den Oberklassen auf ausreichende Einsicht seitens der Schüler rechnen darf, gerade hier wieder zur blofsen Dienerin der Geschichte herabsinken wird, wenn sie den Wissensstoff an Örtlichkeiten für die geschichtlichen Vorgänge beschaffen soll. Gewifs wird es auf Takt und Lehrgeschick des unterrichtenden Historikers ankommen, ob er nicht, durchtränkt von Ratzelschem Geiste, umgekehrt auch geschichtliche Tatsachen zu benutzen weifs, um geographische Wahrheiten zu veranschaulichen. Immer wieder gelangt man also zur Forderung, nur geographisch vorzüglich durchgebildete Männer gehören an diese verantwortungsvolle Stelle. — Eine andre von der Kommission und vom Cölner Geographentage behandelte Frage betrifft die Erdkunde auf den neuen Reformschulen. Das späte Einsetzen des altsprachlichen Unterrichts legt es nahe, dafs die oberen Klassen gerade für ihn stark in Anspruch genommen werden, dafs also für Fächer wie die Erdkunde ebensowenig Raum dort bleibt wie auf dem alten Gymnasium, dafs die Ansprüche der Neuzeit auf Einführung der Jugend in die Kenntnisse und Anschauungen, die einem Weltwirtschaft und Weltpolitik treibenden Volke bitter nottun, an diesen nach einer „Reform“ sich benennenden Anstalten nicht erfüllt werden. Herr Direktor Steinecke aus Essen wies darauf hin, dafs die Reformgymnasien bis zur Untersekunda einschliefslich immerhin mehr Erdkundeunterricht aufweisen als die alten Realgymnasien, geschweige denn die Gymnasien. Allerdings ist eine zweite wöchentliche Erdkundestunde in der Unter- und in der Obertertia nur erlaubt, nicht behördlich geboten, und der Wunsch nach der Einführung in den Oberklassen hat fürs erste nicht mehr Aussicht auf Erfüllung als an Gymnasien und Realgymnasien. Es verdient auch an dieser Stelle erwähnt zu werden, dafs sich beispielsweise in Mecklenburg es sich hat ermöglichen lassen, den erdkundlichen Unterricht mit je einer Wochenstunde durch die Oberklassen bis zum Abiturium zu führen, unbeschadet der weiter bestehenden Weisung, die mathematische Geographie sei vom Lehrer der Mathematik seinen Lehrstunden einzureihen (vgl. Geogr. Anz. 1904, S. 103). — Eine letzte Unternehmung sehr erfreulichen Charakters wird weiterhin von der Kommission gefördert, die einheitliche deutsche Schulkarte grofsen Mafsstabes. Darauf möge im Abschnitt über Karten eingegangen werden. Hier gilt es nur darauf hinzuweisen, dafs der deutsche Geographentag und die von ihm beauftragte ständige Kommission für erdkundlichen Schulunterricht nicht umsonst tätig sind, obwohl namentlich seitens der Schulleitungen ihrer Wirksamkeit stellenweise mit etwas Mifstrauen begegnet wird. Schon seitens der Behörden ist des Gängelns und Beaufsichtigens wenigstens an manchen Stellen und zu manchen Zeiten mehr als genug, und kein Direktor

Digitized by Google

empfindet es als notwendig, dafs von privater Seite her noch eine Gruppe von Männern ernannt wird, die prüfen, raten, allerlei einführen möchte. Bei allseitigem Takte wird jedoch auch hier sich nicht nur ein förderliches Zusammenwirken zum Besten der Schule ermöglichen lassen, sondern man wird sich gerade seitens der vorgesetzten Behörden und Schulleitungen des hohen Idealismus freuen, der aus den rührigen Bemühungen der geographischen Fachlehrer um die Hebung des ihnen anvertrauten Unterrichts spricht. So klinge dieser mit dem Hinweis auf gewisse Gefahren anhebende Bericht über die allgemeine Lage des erdkundlichen Unterrichts gerade in Erinnerung an die Kommission für erdkundlichen Schulunterricht hoffnungsvoll aus. Über ihre Tätigkeit findet man das Wesentlichste in den Verhandlungen des 14. Deutschen Geographentags zu Cöln und in den einzelnen Nummern des Geographischen Anzeigers.

2. Methodisches.

Die hervorragendste Erscheinung auf dem Gebiete der Methodik des geographischen Unterrichts ist ein ganz vortreffliches Buch von Dr. Chr. Gruber, *Geographie als Bildungsfach*. Der Titel entspricht nicht ganz dem Inhalt, der nicht eine theoretische Würdigung aller Umstände darstellt, welche die Erdkunde zum wichtigen Bestandteile der Allgemeinbildung machen, sondern der im Grunde eine Zusammenfassung alles dessen ist, was dem Verf. über geographischen Unterricht auszusprechen auf der Seele liegt. Aber gerade weil das Buch sich mit der Lehrpraxis beschäftigt, auch mit der Stellung der Erdkunde in den Lehrplänen, sollte es von jedem Lehrer der Geographie, auch von recht vielen anderen Amtsgenossen und Direktoren gelesen werden. Es enthält beherzigenswerte Wahrheiten, ausgesprochen in der besonnenen, umsichtigen Art, die dem durch lange Schultätigkeit erfahrenen Verfasser schon in seinen früheren Veröffentlichungen eigen war. Wer diese kennt, dem wird das neue Buch des Münchener Schulgeographen nichts eigentlich Neues bringen. Leider sind sie jedoch bei uns nicht viel bekannt. Eine Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des erdkundlichen Schulunterrichts in Deutschland, durchzogen von kritischen Seitenblicken auf gegenwärtige Zustände und Ansichten, darauf eine Zusammenfassung der Hauptaufgaben der Schulgeographie, das sind die beiden wichtigsten Teile des Buches. Um Unterricht in Oberklassen zu erhalten, will Gruber lieber die Erdkunde in Sexta und Quinta auf knappe Heimatkunde beschränken. Er fordert die bestmögliche Fachvorbildung des unterrichtenden Lehrers. Er tritt für jede Art der Anschauung, auch für das Experiment im Unterricht ein, insbesondere für Schülerwanderungen. Man mag im einen oder andern Punkt anders denken als Gruber; das liegt an der von ihm selbst betonten Notwendigkeit, in der Methode frei zu bleiben von Schematismus. Immer jedoch wird man angeregt werden. Er vermeidet selbst den streng methodischen Beweisgang. Er bringt Einzelheiten, könnte deren

Digitized by Google

noch weit mehr geben, auch weniger: Das Buch bliebe, was es ist. Freilich wird es auf diese Weise nicht allem gleich gerecht. Die hohen Verdienste Kirchhoffs, Wagners, Lehmanns, Günthers und anderer um die Methodik des Erdkunde-Unterrichts werden zwar anerkennend erwähnt, doch völlig verdunkelt von der Verherrlichung Ratzels. Noch steht die geographische Welt trauernd an der kürzlich erst geschlossenen Gruft des in seiner Eigenart schlechthin unersetzlichen Gelehrten, der allzeit ein warmer Freund aller auf den Schulunterricht bezüglichen Bestrebungen war, und es würde sich nicht geziemen, hier zu beanspruchen, irgend eine der zahlreichen Seiten, die Gruber der Würdigung dieses Mannes widmet, sollte lieber fortgelassen sein. Ohne Hinzufügung ähnlicher Werteinschätzungen anderer gelehrter Geographen verschiebt sich aber der Gesichtswinkel gar zu sehr. Ist beispielsweise nicht auch Ferdinand v. Richthofen öffentlich für eine gediegenere Pflege des erdkundlichen Schulunterrichts eingetreten? Ist sein „Führer für Forschungsreisende", sein „Schantung und Kiautschou", gar manches Kapitel des grofsen Chinawerkes etwa nicht ein notwendiges Bildungsmittel für den Geographielehrer? Ist aus seinem Kolloquium nicht mehr als ein recht tätiger Schulgeograph hervorgegangen? Dies alles nur als Beispiel, dafs Grubers Buch doch mit Recht auf den Titel „Geschichte und Methodik des erdkundlichen Unterrichts" verzichtet.

Eine besonnene Schrift bietet Fritzsche dar: *Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts.* Für die Volksschule ist sie berechnet, enthält aber auch für Lehrer höherer Schulen Beherzigenswertes. Freilich sind die „neuen" Bahnen schon ziemlich alt und oft betreten. Die Gedanken Böttchers, Matzats, Geistbecks, Kirchhoffs fluten durcheinander; doch sind sie für nicht allzuwenige in der Tat noch neu, und eine Erinnerung an sie schadet nicht. Vor allem wird an Karl Ritter angeknüpft. Seltsam! Auch in Heilmanns dreibändigem Handbuch der Pädagogik taucht die Meinung auf, die moderne Erdkunde sei die Ritters. Diese Ansicht scheint in seminaristisch gebildeten Lehrerkreisen verbreitet zu sein. Es mutet eigentümlich an, bei Fritzsche zu lesen: „Der geographische Unterricht der Gegenwart atmet noch wenig Ritterschen Geist." Er müsse, wie Ritter das gewünscht, „eine Reihe von Elementen sein, die sich wechselseitig und innig durchdringen, eine richtige Anschauung und Beurteilung der Verhältnisse des Erdraums erzielen lassen und sich in ethischer Teleologie zu dem Chorus eines religiösen Hymnus des erhabenen Gottes einigen." Demnach fordert Fritzsche, der geographische Unterricht solle das religiöse Interesse der Schüler durch Nachweis der Zweckmäfsigkeiten in der Schöpfung fördern und mehr noch „das sympathetische und soziale Interesse" pflegen. Nüchterner als diese Zielsetzung ist, was über die Mittel zum Zweck ausgeführt wird. Stoffbeschränkung an Namen und Zahlen mufs zu gunsten einer Vertiefung in den Stoff eintreten. Insbesondere die Fremde soll nur soweit betrachtet werden, wie sie durch Beziehungen zur Heimat auf die Entwicklung heimischer Kultur

Digitized by Google

Einfluſs ausübt. Überhaupt stehe die Belehrung über die engere und weitere Heimat im Mittelpunkt. Anfechtbarer ist schon der Satz: „Nicht die Staatengebilde der einzelnen Weltteile, auch nicht das äufsere Landschaftsgepräge derselben darf künftighin in den Mittelpunkt des erdkundlichen Unterrichts gestellt werden. Stern und Kern desselben muſs vielmehr der Mensch sein.“ Doch diese Ritterschen Anschauungen sind modernisiert. Recht annehmbar gipfelt der Gedankengang in der Forderung: Erst die Kulturgeographie „gibt dem Unterricht in der Erdkunde seinen wahren Inhalt“. Hier wird alles auf die Art des Verfahrens ankommen; denn die Gefahr liegt nahe, daſs die Kulturgeographie zwar eine Sammlung von Kulturschilderungen, doch keine Geographie sei. Und gerade die Beispiele Fritzsches sind nicht einwandfrei. So will er bei der Behandlung der Rhön ausgehen von dem Kulturbegriff der Armut in diesem Gebiet. Er schildert sie und gelangt, nach den Ursachen dieser Armut fragend, rückwärts zur Orographie und Klimatologie, und zwar unter Heranziehung recht vieler Berg- und Tal-, Fluſs- und Ortsnamen. Hier scheint also nur der Weg durch den Stoff hin anders, als man ihn gewöhnt ist; nichts aber hat die Richtung der Wanderung mit den Aufenthalten zu tun, die man mehr oder minder ausführlich an den Haltepunkten nimmt. Wie Fritzsche ja selbst mit der „Lage“ der Rhön beginnt — nur zu äufserlich! — so könnte er dreist mit der Schilderung der Landesnatur fortfahrend schliefslich zur Kultur gelangen und diese eingehend behandeln. Weshalb alles rückwärts?

Die kleine Schrift von Prüll *Fünf Hauptfragen aus der Methodik der Geographie* hat insofern manche Ähnlichkeit mit Fritzsches Buch, als bei ihm dieselbe Hinneigung zu Ritter herrscht und dieselbe Liebhaberei zu programmatischen Überschriften. Jene Hervorkehrung alles dessen, was den Menschen angeht, führt zur Hereinziehung von viel zu viel Geschichtsstoff in den Erdkundeunterricht. Was hat z. B. die Verstoſsung der Tochter des Desiderius durch Karl den Groſsen mit der Landeskunde Oberitaliens zu schaffen? Diese Liebhaberei verleitet stets dazu, von aufsen her subjektive Gesichtswinkel bei der Behandlung des Stoffes zur Anwendung zu bringen, unter denen sich die Tatsachen verschieben: „Rhön, das Land der armen Leute“, sagt Fritzsche; „Poebne, der Garten Europas“, sagt Prüll. Gibts nicht mehr Länder armer Leute, Eifel, Tuchler Haide und andere? Sind die holländischen Marschen, die Bewässerungsgebiete bei Valencia nicht Gärten Europas? Folglich sind jene Bezeichnungen nicht charakteristisch. Auch Prüll schreibt für Volksschulen. Er ist wohl mehr Pädagog als Geograph. Wenn jemand über Erdkunde schreibt, müfste er freilich der Erde kundig sein. So aber laufen in Prülls Schrift erstaunliche Wunderlichkeiten zwischen guten Gedanken einher. Beispielsweise sind Merkmale einer Flachküste: Sand, Sumpf, See. Das ist äufserlich mnemotechnisch; aber eine Anschauung läfst sich damit nicht verbinden. Es schlägt mithin dem Haupterfordernis des Geographieunterrichts ins Gesicht „Flachküsten sind dünner besiedelt als Steilküsten“. Also die

Digitized by Google

holländische Küste dünner als die norwegische? Man sieht neben der methodischen Kritik ist auch die rein sachliche notwendig. Geradezu böse sind die Ausführungen über die Pyrenäenhalbinsel. Weshalb überhaupt diese Sucht, zu formelhaften Landschafts- und Gattungsbegriffen und Gesetzen zu gelangen? Auch in Fritzsches Buch sind solche „Merksätze“ vom Übel.

Gern befafst sich die Methodik mit der Heimatkunde. Ein frischer Aufsatz liegt vor im Pädagogischen Archiv: *12 Stunden Heimatkunde.* Freilich ist nicht jede Gegend so reichhaltig an vielseitigem Stoff wie Oranienstein an der Lahn, wo Dr. R. Herold in praktischer Tätigkeit jene Erfahrungen gemacht, die er zur Anregung von Amtsgenossen mitteilt. Dafs er stellenweise etwas weit von der Erdkunde abschweift, auf Geschichtliches, auf Baustile und ähnliches, das ist bei heimatkundlichem Unterrichte ganz erklärlich und in ganz anderer Weise zu billigen als beim länderkundlichen Unterricht.

Weniger erfreulich wirken die *Beiträge zur Verwertung der Heimat im Unterricht in der Erziehungsschule* von K. Hemprich. Sie sind allerdings auch nur die Beigabe zu einem Lesebuch von rein örtlichem Werte. Deshalb ist am besten die Verwendung geographischen Stoffs im Rahmen des deutschen Unterrichts. Das Geographische an sich wird im 5. Kapitel behandelt. In der oft genug empfohlenen Art geht die geographische Heimatkunde von der Schulstube aus. Wie mangelhaft ist jedoch schon die Fragestellung! „Wo hätte die Wandtafel gar nicht Platz?“ Ich darf doch wohl richtig antworten: „In der Westentasche!“ Gemeint ist natürlich ganz etwas Bestimmtes, was man zu raten hat. „Auf welche Wand scheint die Sonne nicht?“ werden die im Schulzimmer sitzenden Kinder gefragt. Richtig müfsten sie entgegnen: „Auf die Südwand“. Erwartet wird natürlich die Antwort: „Auf die Nordwand“; denn der Fragende denkt an die Aufsenseite der Wände, und für den Sommer hat er auch dann nicht recht. Mufs so etwas gedruckt werden?

3. Lehrbücher.

Ein erstaunlich grofser Aufwand anerkennenswertesten Fleifses wird alljährlich in deutschen Landen der Herstellung und Verbesserung erdkundlicher Lehrbücher und Leitfäden gewidmet, und doch hat bisher noch keine dieser Arbeiten, von denen fast jede ihre ganz ihr eigenen Vorzüge hat, die anderen zu verdrängen vermocht. Es haben sich allmählich gewisse Gruppen gebildet, deren Art von einander sich durch Ausführlichkeit der Darstellung, Anordnung des Stoffes, Ausstattung mit Bildern, schematischen Figuren oder Karten unterscheidet. Im verflossenen Jahre sind diese Gruppen durch Neuerscheinungen bereichert; es hat sich aber auch hier und da ein neuer Typus hinzugesellt, der Beachtung verdient.

An die Spitze dieser Literatur zu stellen sind die vortrefflichen Bücher von Geheimrat Kirchhoff, die in ihrer knappen Gedrängtheit

eine ungeheure Fülle von Anregungen enthalten, doch einen wohlgeschulten Lehrer voraussetzen. In ihrer Eigenart sind sie seit dem Entstehen nicht verändert worden. Von der Schulgeographie liegt bereits die 18. Auflage vor (1903), von der Erdkunde für Schulen die 10. für die Unterstufe, die 11. für die Oberstufe. Durch sorgfältige Aufmerksamkeit werden sie auf dem allerneuesten Stande der Kenntnisse gehalten, was die Angaben von Zahlen, Mafsen, von Grenzverlauf oder Wandelungen der politischen Gebilde und was die Fortschritte wissenschaftlicher Einsicht in den Zusammenhang der Dinge angeht. Sie veralten nicht. Die Schulgeographie erweitert sich mehr und mehr durch Herübernahme von Abschnitten aus der Erdkunde für Schulen. Sehr wesentlich wird die Benutzbarkeit der Bücher, die bei der streng durchgeführten Stoffverteilung nach natürlichen Landschaftsgebieten die politischen Gebilde gleichsam zerschlagen und brockenweise an verschiedenen Stellen bringen, durch die alphabetischen Verzeichnisse erhöht.

Eine unzweifelhaft beachtenswerte Neuerscheinung stellt der in drei dünnen Einzelbänden erschienene *Leitfaden der Erdkunde* von Seyferth dar: Teil 1 von Quinta bis Untertertia, Teil 2 für Obertertia und Untersekunda, Teil 3 für die Oberklassen. Das Buch hält die Mitte zwischen der Eigenart blofser Stoffsammlungen, die in knapp gefafstem Stil nur das Knochengerüst erdkundlicher Kenntnisse enthalten, und den mehr oder minder ausgeführten Lesebüchern, wie Uhle, Pahde und andere sie verfafst haben. In der Beschränkung auf den Charakter des Leitfadens wird es den Lehrern willkommen sein, die durch eigene Einzelschilderungen ihren Unterrichtsstunden die Spannung der Schüler erhalten möchten, ohne diese auf einen zu schematischen Lehrbuchtext ohne Nachweise der ursächlichen Zusammenhänge zwischen den zu lernenden Tatsachen bei der häuslichen Wiederholung beschränken zu wollen. Die Stoffanordnung folgt den natürlichen Landschaftsgebieten, so dafs der Leitfaden zu den Büchern der Kirchhoffschen Richtung zu stellen ist, doch ohne die Starrheit streng durchgeführter Grundsätze. Der Lernstoff von Nord- und Südamerika ist beispielsweise nach Staaten gegliedert, und in Deutschland ist die Kölner Tieflandbucht zum rheinischen Schiefergebirge gestellt, nicht zum norddeutschen Flachlande, und die Tieflandbuchten von Leipzig und Breslau werden in den Gesamtabschnitten Sachsen und Schlesien behandelt. Sehr willkommen ist, dafs man im 1. Teile in 4 Kapiteln zusammengefafst findet, was sich über die Weltmeere sagen läfst, und dafs im 2. Teile entsprechend Nord-, Ostsee und Mittelmeer eigene Abschnitte erhalten haben. Der 3. Teil, vornehmlich für die Oberrealschulen gedacht, doch auch an den anderen Schulen verwertbar, bringt die allgemeine Erdkunde: Das Land, dann das Wasser — beide zusammen für die Durchnahme in Obersekunda bestimmt — die Luft und die Verbreitung der Pflanzen und Tiere — beides für das erste Primanerjahr berechnet — zuletzt die Geographie des Menschen, Völker- und Verkehrskunde. Aussprachebezeichnungen durchziehen das ganze Werk und sind

Digitized by Google

in ihrer Auswahl wie in ihrer Art zweckmäfsig. Ferner sind Fremdnamen erläutert, so bald diese Erklärung das Gedächtnis unterstützt, nicht belastet. Fraglich dagegen bleibt, ob die Durchführung einer Umschreibung der Fremdnamen nach Mafsgabe deutscher Aussprache auf Beifall rechnen kann. So lange Atlanten Algier drucken, bleibt die Schreibung des Leitfadens Alscherien für die Schüler eine Quelle der Verwunderung, nicht der Erleichterung. Später werden sie doch überall die übliche Druckweise finden. Weshalb also doppelt lernen? Bei den Proben sichren Geschickes, die der Verfasser in der Auswahl und Gruppierung des Stoffes gegeben, ist es unnötig, ihm nachzuweisen, dafs die Richtigkeit seiner Angaben im einzelnen noch mancher Nachprüfung bedarf. In einem 1903 erschienenen Buche darf nicht kurzweg stehen: „Der Grofse Ozean entbehrt vorläufig noch der Kabelstränge“. Ferner bedarf der 3. Teil dringend eines Sachverzeichnisses von gleicher Sorgfalt, wie der 1. und 2. Teil es besitzen, und darf nicht abgerissen mit einfachem Rückverweis auf den 2. Teil aufhören, ohne abzuschliefsen. Gehört es doch zu den Vorzügen des Leitfadens, dafs jeder Teil getrennt benutzbar ist. Lobenswert ist die Beigabe von Profilen zu allen drei Bänden. Bilder fehlen leider.

Einer ganz anderen Gattung erdkundlicher Schulbücher gehören die verschiedenen Ausgaben des Seydlitz an mit ihrer Trennung der physischen und politischen Geographie. Die *Ausgabe D* in 5 Schülerheften und 1 Lehrerheft sucht in der Umarbeitung von Prof. Dr. Rohrmann allerdings die Zerreifsung des Stoffes auszugleichen. Heft 6 bringt den Lehrstoff der Sexta, wo ein Leitfaden für Schüler geradezu untersagt ist, für den Gebrauch des Lehrers. Was hier geboten wird, ist gut, wie immer bei den Seydlitzschen Büchern, doch zu stoffreich. Der Lehrer wird in Versuchung geführt, den Schülern viel zu viel vorzutragen, und zwar viel Ungeographisches. Mufs der Sextaner in der Erdkundestunde etwas von Kirchenältesten und Landrabbinern, von Separation und Zweifelderwirtschaft hören und sich belehren lassen, dafs bei den Krankenkassen die Arbeitgeber $^2/_3$ der Kosten aufzubringen haben? Man mufs Widerspruch erheben gegen die leidige Gewohnheit einer vergangenen Zeit, in der gerade dem Erdkundeunterricht allerlei Kenntnisse zu übermitteln aufgetragen wurde, die in anderen Stunden nicht unterzubringen waren. Im Grunde liegt der Fehler in der auch bei der Ausgabe D nicht überwundenen Überschätzung alles dessen, was zur Staatsverwaltung, zur „politischen Geographie“ früherer Zeiten gehört und gehört hat. Ist es wirklich richtig, wie § 12 sagt, den heimatkundlichen Unterricht, der vom Schulhause ausgeht, auf den Kreis, den Regierungsbezirk, die Provinz auszudehnen, obschon diese Einheiten für das Kind etwas Abstraktes, Theoretisches bedeuten, während die sinnlich wahrnehmbaren natürlichen Einzellandschaften bei dieser Stoffgruppierung nicht zu ihrem Rechte kommen? Die Mängel der Stoffanordnung treten auch in den anderen Heften zu Tage. Im fünften, das für die obere Stufe Europa ohne das Deutsche Reich, die mathematische Geographie und die Verkehrskunde

behandelt, steht beispielsweise in § 28 etwas vom Wechsel der Regen- und Trockenzeit im Mittelmeerklima, ohne dafs die Rückwirkung auf die Verwitterung und Abspülung des Bodens dabei berührt würde. In § 193 wird dann angegeben, die Küstenstriche in Italien seien als ungesund verrufen; doch fehlt der Hinweis, dafs daran die Anschwemmungen schuld sind, die wieder wegen der Flufsanschwellungen zur Regenzeit und wegen der starken Gehängeabspülung so grofs sind. In § 200 heifst es, Pisa, vorzeiten eine Seemacht, sei jetzt verödet; aber es fehlt die ursächliche Verknüpfung mit jenen Küstenstrichbildungen. Kurz, der Schüler lernt viele, an sich richtige Einzelheiten, erfährt aber nichts von den Zusammenhängen, weil der Stoff viel zu schön übersichtlich die klimatischen, die hydrographischen, die siedelungskundlichen Tatsachen zusammenstellt. In Untersekunda sollten die Schüler aber lieber erdkundlich denken lernen als Einzelheiten toten Wissensstoffs sich äufserlich einprägen. Auch Heft 7, das die Grundzüge der allgemeinen Erdkunde und die Verkehrskunde für Schüler der Oberklassen bringt, enthält äufserst reichen Lehrstoff; doch ist hier eine Klassifikation der Erscheinungen angebracht, da sie, anders als bei länderkundlichen Betrachtungen, das Verständnis fördert. Nur ist wieder manches viel zu ungeographisch, vornehmlich in der Verkehrskunde. Übrigens vertrüge dies Heft eine bei den Seydlitzbüchern im allgemeinen nicht erst zu fordernde Durchsicht auf die Richtigkeit der Angaben hin. Ist es erlaubt, die tertiären Eruptionsgesteine zu gliedern in Trachyt, Basalt und „Lava"? Was ist denn nun trachytische Lava und basaltische Lava? Und darf für die Primärzeit schlechtweg Porphyr ins Devon, Melaphyr in die Dyas gesetzt werden? Wie steht es dann mit den permischen Porphyren bei Bozen?

Ein altes Buch ist auch die *Geographie* von Ruge, die besonders *für Handels- und Realschulen* gedacht ist. Die vorliegende 14. Auflage heifst verbessert; aber die Verbesserungen erstrecken sich nicht auf die Stoffgruppierung. Nach wie vor ist das Physikalische vom Politischen getrennt, obwohl an der Erdkunde gerade für den Handel besonders wichtig die Erkenntnis ist, wie von der Naturbeschaffenheit der Länder ihre Fähigkeit zu erzeugen und zu verbrauchen abhängt und wie die Verkehrsmöglichkeit und Verkehrsnotwendigkeit geographisch bedingt ist, während politische Grenzen nur da, wo sie Zollschranken zur Folge haben, die den Handel beeinflussen, für die Wirtschaftsgeographie bedeutsam sind. Auch in der Stoffauswahl nimmt das Buch seltsam wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse des deutschen Kaufmanns. In einem 1904 erschienenen Buche sollte die lappländische Bahn nicht fehlen, sollte es nicht heifsen, die Arbeiten am Panamakanal seien eingestellt, wäre bei Assuan wohl die Erwähnung von Philä entbehrlich, nicht aber die vom grofsen Stauwerk. Auch die Stelle über die sibirische Eisenbahn ist veraltet. Was hat die Schlacht auf dem Lechfelde und so manche andere Angabe geschichtlichen Inhalts mit Erdkunde zu tun? Lieber hätte etwas mehr von Tsintau (so geschrieben!) dem jungen Kaufmann gesagt werden sollen.

Digitized by Google

Auch zu reichliche Geognosie wird geboten, überhaupt zu viel Stoff. Wie seltsam muten gleich die Anfangsworte an: „Die Geographie zerfällt in astronomische, physikalische und politische Geographie“. Zu welchem der 3 Zweige gehört nun wohl die „Handelsgeographie“, der das Buch doch vor allem dienen sollte?

Eine eigenartige Erscheinung ist das *Methodische Handbuch für den erdkundlichen Unterricht in Volks-, Bürger- und Mittelschulen* von Fritzsche. Es macht die methodischen Anschauungen des Verfassers, deren vorhin bei Gelegenheit seines Buches „Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts“ gedacht ist, zur Tat. Zwar will es nicht unmittelbarer Benutzung des Schülers dienen, sondern dem Lehrer ein Hilfsmittel für seine Vorbereitung bieten, gleichviel welcher Schule er angehöre; doch setzt es voraus, der Unterricht bestehe der Hauptsache nach in „Kulturgeographie“. Deshalb bringt das Buch trotz seines grofsen Umfanges nicht zu viele Namen, wohl aber Charakteristiken der einzelnen Gebiete, immer unter Aufstellung eines wesentlichen Gesichtswinkels, unter dem der gesamte Lehrstoff für dieses Gebiet angeschaut werden soll. Im ersten Bande, der Deutschland behandelt, ist Schwaben „Süddeutschlands grofser Naturpark“, Franken „Bayerns Wein- und Hopfenland“, Lothringen „Des Reiches stärkste Grenzwacht“. Sowohl hinsichtlich der Wahl der Gesichtspunkte im einzelnen wie betreffs der wissenschaftlichen Berechtigung und pädagogischen Zweckmäfsigkeit dieser formelhaften, einseitigen Kennzeichnungen verwickelter Verhältnisse ganz im allgemeinen läfst sich sehr viel bemängeln. Doch bleibt der Versuch, der hier gemacht ist, unzweifelhaft interessant genug, dafs er der eingehenden Beachtung auch seitens der Geographielehrer an höheren Schulen wert ist, dafs er zugleich verständlich macht, wie dieser erste Band des fleifsig zusammengeschriebenen Werkes in $1^1/_2$ Jahren 2 Auflagen erleben konnte. Der 2. Band bietet die Länderkunde des aufserdeutschen Europa. Das Ausland wird nicht um seiner selbst willen behandelt, sondern der Verfasser beabsichtigt die Wechselbeziehungen der fremden Länder zu Deutschland in den Vordergrund zu rücken. Verabscheut wird, wie im ersten Bande, der methodische Gang von der Lage und Umgrenzung der Gebiete „bis zur politischen Geographie“; denn dieses Schema stellt, wie der Verfasser behauptet, „die Übersicht höher als die Einsicht“. Wieder wählt er irgend welche Gesichtspunkte, die „gleichsam das Problem“ bilden, um sie als Unterrichtseinheit für den vielgestaltigen Stoff zu verwerten. Um sie herum gruppiert sich der Schüler an der Hand der Fragen des Lehrers von selber den Stoff so, dafs er ein sinnfälliges Bild des Landes erhält. Die Hauptgliederung erfolgt in diesem 2. Bande nach Staaten. Wenn nur diese Gesichtspunkte, gleichsam die konzentrierte Gesamtformel für das Wesen des Landes, so einfach aufstellbar wären. Frankreich ist schlechthin „Europas Modemacht“, Italien das „Land der Sehnsucht“ und dann „Europas grofses Treibhaus“. Sieht das nicht verzweifelt nach geistreicher Phrase aus, die sofort verblafst, wenn man ernstlich ins Wesen der Sache

Digitized by Google

dringt? Spanien beispielsweise soll betrachtet werden als „Vormacht im Zeitalter der Entdeckungen, jetzt nur ein Schatten einstiger Gröfse“. Als „sachliche Vertiefung“ dieser Formel werden nun folgende Schiefheiten vorgebracht: „Die Spanier waren kühne Seefahrer“. Nein, die Spanier bedeuteten eine durchaus binnenländische Macht. Columbus und Magelhaëns waren nicht Spanier; Cortez, Balboa, Pizarro nicht Seefahrer. „Spaniens Silberflotte brachte Reichtümer ins Mutterland. Dadurch stieg der Wohlstand des spanischen Volkes.“ Im Gegenteil. Das Volk verlumpte; denn blofser Geldbesitz ist kein Volkswohlstand, und das „Volk“ als solches hatte herzlich wenig Anteil an der Silberflotte. Wer empfindet aufser der Verfehltheit solcher Einzelheiten nicht, dafs hier viel zu viel im reinen Geschichtsverlauf begründete Vorgänge gewaltsam in einen geographischen Zusammenhang zwischen Kultur und Boden gezwängt werden, während andere wirkliche Naturbedingtheiten der Kultur übergangen werden? Dem Buche fehlt die verständnisvolle Kenntnis Ratzelscher Ideen. Herr Richard Fritzsche ist Bürgerschullehrer in Altenburg. Man mufs vor seinen Arbeiten trotz solcher Ausstellungen Achtung haben.

Weit weniger erfreulich wirkt die viel kleinere, ganz anders eingerichtete *Schulgeographie für sächsische Realschulen* vom Leipziger Oberlehrer Arthur Ketzer. Die Stoffanordnung in den Hauptzügen ist zwar vortrefflich; denn sie folgt der schon erwähnten neuen Lehr- und Prüfungsordnung Sachsens aus dem Anfange des Jahres 1904 getreu nach den 6 Klassen. Auf jeder der 3 unteren Stufen wird einiges aus der mathematischen Geographie gebracht und zweckmäfsig fügt der Verfasser auf der 2. Stufe noch einiges aus diesem Gebiete hinzu. Im übrigen wird Länderkunde getrieben, in der 6. Klasse die von Sachsen und dem übrigen Deutschland, in der fünften die vom aufserdeutschen Europa, in der vierten die der aufsereuropäischen Festländer. Der zweite Kursus umfafst dann nochmals ganz Europa in der dritten, die fremden Erdteile in der zweiten, das Reich in der ersten Klasse. Die Stoffgliederung im einzelnen läfst dafür um so mehr zu wünschen übrig. Schon in der Unterstufe tritt die Vorliebe des Verfassers für zusammenfassende Behandlung der Flufsgebiete hervor. Mag es für Sachsen noch angehen, immer alles zusammen zu fassen, was örtlich um die Abflüsse des Elstergebirges, dann des Erzgebirges, darauf um die Elbe herum, schliefslich an und neben den Entwässerungsadern der Lausitz liegt; aber wie wunderlich nimmt sich die Einteilung des Stoffes für die 3. Klasse aus: § 35 Alpen, § 36 Donaugebiet vom Schwarzwald bis zum Eisernen Tor? Das deckt sich doch zum grofsen Teil mit § 35! Und weshalb gerade bis zum Eisernen Tor? Es werden ja doch Gebiete von so verschiedener Naturbeschaffenheit wie das südwestliche Becken, das Alpenvorland, die ungarische Ebene hier zusammengeworfen, Staaten von so getrennten wirtschaftlichen, ethnischen, politischen Eigenheiten wie Bayern und Mähren, Österreich und Ungarn, dafs der Strom bis zur Mündung hätte verfolgt werden können. Topographie und Wirtschaftskundliches, Landschaftliches und Siedelungen, alles

Digitized by Google

wogt durcheinander. § 37 bringt den Rhein. Wieder ist die Stoffgliederung in Anbetracht von § 35 und 36 schwierig. Teile des südwestdeutschen Beckens, von Bayern müssen auch diesem Abschnitt einverleibt werden. Weshalb werden die Sudeten bei der Elbe, nicht bei der Oder behandelt? Neben der Anordnung des Stoffes erregt die Masse desselben Erstaunen und Unbehagen. Mufs der arme Sextaner unter den sächsischen Flüssen wirklich auch Zwota und Gottleuba lernen, unter sächsischen Orten Frohburg und Regis, Lunzenau, Penig und viele andere ähnliche Kleinstädtchen, weil es in ihnen eine grofse Gerberei, Serpentinbearbeitung, Papierfabrik gibt oder weil irgend ein geschichtliches Ereignis sich dort zugetragen? Braucht der Schüler der 2. Klasse Mollendo in Peru, Savanilla in Kolumbien, Tucuman in Argentinien?

Mit grofsem Wohlgefallen schlägt man dagegen eine Reihe von erdkundlichen Schulbüchern auf, die in Österreich abgefafst sind. Schade, dafs sie wegen anderer Lehrpläne und Unterrichtsziele nicht für deutsche Schulen empfehlenswert sind. Von Professor Heiderichs sorgfältiger *Schulgeographie* liegt der 3. Teil vor, für die 4. Klasse von Mittelschulen bestimmt. Er schliefst den für die erste bis dritte Klasse bestimmten Teil mit einer vortrefflichen „Vaterlandskunde“ ab. Der um die Schulgeographie sehr verdiente Verfasser kennzeichnet selbst die Grundsätze, die ihn bei der Abfassung des Buches leiteten: Möglichste Zusammenfassung der physischen und politischen Geographie durch den steten Hinweis, wie politische Gebilde durch natürliche Bedingungen beeinflufst werden, ohne Bevorzugung der physischen Geographie vor der politischen; strenge Begrenzung des Stoffs gegen Nachbardisziplinen; anschauliche Schilderungen natürlicher Landschaftsgebiete und ihrer Bewohner; eingehende Berücksichtigung der wirtschaftlichen Seite nach ihrer physischen Grundlage; Berücksichtigung historischer Werdeprozesse und volkskundlicher Erscheinungen; mannigfache Anregung durch Ratzels Werke. Sehr erfreulich sind die dem Buche beigefügten zahlreichen und guten Bilder. Es hält sich vornehmlich an den Kozennschen Atlas, gestattet aber auch die Benutzung anderer Atlanten.

Auch Professor Ruschs *Lehrbuch der Erdkunde für österreichische Mädchenlyzeen* ist ein verständiges Werkchen. Es liegt jetzt der für die 3. bis 5. Klasse bestimmte 3. Teil vor, der Europa aufser Österreich-Ungarn und die aufsereuropäischen Länder behandelt. Der Stoffgliederung liegt eine Anordnung nach natürlichen Landschaften zu Grunde, und Nachdruck wird auf die Abhängigkeit wirtschaftlicher Verhältnisse und der Lage der Siedelungen von den natürlichen Zuständen gelegt, wie sie im Oberflächenbau, im Klima, Wasserabflufs und anderen Tatsachen der physischen Geographie gegeben sind. Nicht weniger als 77 Abbildungen, zum Teil Wiedergaben von Lehmanns Charakterbildern, unterstützen das Streben des Textes, anschaulich zu schildern, und verschiedengearteter Druck nebst einem Namenverzeichnis unter Angabe von Aussprache und

Erklärung fremdartiger Wörter unterstützen die Übersichtlichkeit und Brauchbarkeit des anzuerkennenden Buches.

Beachtenswert ist sodann Franks *Geographie und Statistik* der österreichisch-ungarischen Monarchie für die 7. Klasse der Realschulen. Der Inhalt ist für Lehrer innerhalb der Reichsgrenzen zur Vorbereitung auf die Durchnahme Österreich-Ungarns zu empfehlen. Wichtiger erscheint die eingeschlagene Methodik. Der Verfasser läfst nicht nach Art älterer Lehrbücher das ganze in zwei einander nicht deckende Teile, den physischen und politischen, zerfallen, macht auch nicht gequälte Versuche, durch kunstvolle Verknüpfungen eine angebliche Einheit beider Teile zu stande zu bringen, wie das in manchen neueren Büchern versucht wird, sondern er löst die an sich, vom Standpunkte der Wissenschaft aus ungeographischen Tatsachen, die aber im Unterricht doch der Erdkunde zugeschoben werden, unter der Überschrift „Statistik“ los und bringt sie in einen zweiten Teil mit allerlei Verwaltungsangaben. Der erste ist nun rein geographisch. Er zerfällt in drei Gruppen: Die erste, „Die Lage“ enthält in Ratzelschem Sinne Betrachtungen über Flufs- und Gebirgslage, Lage zum Meere, im Gradnetze, zu klimatischen Erscheinungen, zu Nachbarstaaten, zwischen den Nationalitäten und endet naturgemäfs mit geschichtlichem Rückblick. In der zweiten Gruppe „Vertikale Gliederung“ werden nacheinander die natürlichen Landschaftsformen besprochen in Anlehnung an die geologische Entstehungsgeschichte und unter Würdigung der Wirkungen, welche die Oberflächengestalt in ihrer Eigenart auf Klima, Pflanzenwuchs, Siedelung und Wirtschaftsleben ausüben mufs. Trotz dieser Ausblicke bringt der dritte Abschnitt noch geographische Kulturbilder, angeordnet nach den Kronländern. Dafs bei Ungarn nur gesagt wird: „Das Kulturbild des ungarischen Staatsgebietes ist an die geographischen Einheiten geknüpft“ — das zeigt, wie in diesem Abschnitt es entweder zu Wiederholungen schon vorgetragenen Stoffs oder zur Vorwegnahme nicht-geographischer Einzelheiten kommt, wie sie dann den 2. Hauptteil des Buches ausmachen. Die Behandlung des Stoffes betont bei aller Knappheit unter Anlehnung an die wissenschaftliche Literatur die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung und verdeutlicht durch Vergleiche. Ob der Grundsatz richtig ist, wenigstens in manchen Punkten sei Schülern oberer Klassen bereits im Schulbuch Einblick zu gestatten, wie umstritten manche Fragen sind, bleibt doch recht zweifelhaft. Die Erdkunde des Schulunterrichts soll nicht Fachbildung sein.

Wenige Lehrbücher, die in den letzten Jahren erschienen sind, erregen so die Aufmerksamkeit aller, denen es um eine Förderung der Methodik im erdkundlichen Schulunterricht zu tun ist, wie die von Dr. Becker, dem rührigen Herausgeber der Zeitschrift für Schulgeographie. Schon im verflossenen Jahre erinnerte der Jahresbericht (XI, 25) daran, dafs das *Lernbuch der Erdkunde* von ihm und Professor J. Mayer ein Ergebnis der Vorschläge sei, die Prof. Becker dem Breslauer Geographentage vom Jahre 1901 zum ersten Male vorgelegt hat,

die er dann an der Hand einer umfangreichen Umfrage bearbeitet hat. Nun liegt auch der 2. Teil des Buches vor, aufserdem ein methodisches Hilfsbuch zur Benutzung des 1. Teils, das den Titel trägt *Geographische Grundbegriffe, erläutert an Wien und Umgebung* und dessen Verfasser aufser Becker und Mayer auch Prof. Gustav Rusch ist. Kennzeichen aller dieser Bücher ist die gleichsam liebevolle Rücksichtnahme auf die Anforderungen die der Schüler stellen wird. Er soll lernen aus ihnen, gern lernen; nicht soll in erster Hinsicht der Lehrer aus ihnen bequem lehren. In der Handlichkeit, im Druck, in behutsamer Einstreuung von Fragen, die den Atlas leichter benutzen lehren sollen, kurz auf tausenderlei kleine und grofse Dinge ist viel Sorgfalt und Nachdenken verwendet. Ob der Erfolg, der schliefslich doch Richter über alles ist, den Büchern treu sein wird, darüber kann man ja jetzt noch nicht urteilen. Zur Probe sei nur über das kleinste der Bücher, über die Heimatkunde, einiges gesagt. Das Schriftchen ist auffälligerweise keine Heimatkunde, bei der aus der Anschauung des vorliegenden Gesamtbildes analytisch die Einzelheiten herausgefunden werden müfsten und könnten. Es ist eine allgemeine Erdkunde im Umrifs, bei der nach den in der Natur des Wissenstoffes liegenden Abschnitten das Verständnis für Geländeform, für Karten, für klimatische, geologische, wirtschaftsgeographische Tatsachen synthetisch aufgebaut wird. Verdeutlicht aber werden diese Grundbegriffe an Beispielen, die sprungweise aus einer der Umgebungen Wiens herangezogen werden. Dies Buch ist gedacht als Hilfsmittel für den Lehrer; doch wird er sich zu hüten haben, es ohne eigne Zutat anzuwenden. Die Erklärungen sind für den Anfangsunterricht ziemlich abstrakt gehalten. Ferner ist ziemlich viel und vielseitiger Stoff herangezogen. Schliefslich ist manche der Erklärungen doch anfechtbar: „Erhebungen, die wenigstens 200 m relative Höhe erreichen, nennt man Berge, die darunter bleiben, Hügel". Bei Wien vielleicht. Bei Berlin ist man am Kreuzberg und Spandauer Berg, an den Müggelbergen und anderen Erhebungen schon mit weit weniger Höhe zufrieden. Solche Benennungen sind eben relativ und nicht von absoluten Zahlenwerten abhängig.

H. Schultze hat in einem 180 Seiten starken Buch, das bereits die 2. Auflage erlebt hat, also doch für viele benutzenswert zu sein scheint, unter dem Titel *Geographische Repetitionen* lauter Fragen zusammengestellt, die den Schüler veranlassen sollen, eifrig in der Karte nachzuschauen. Da die Antworten klein hinzugedruckt sind, scheint es aber fraglich, ob die Kinder, die keine Lust zum Atlasaufschlagen haben, nicht vorziehen, schematisch auswendig zu lernen, und man hätte dann statt eines Buches, das die Denkfähigkeit anregen und die Anschauung stärken möchte, eine öde Stoffsammlung fürs Einpauken. Und wie viel Stoff! Der Verfasser möchte nur das „wirklich Nötige" bringen. Da fragt er denn nach allen Städten über 100 000 Einwohnern in jedem europäischen Staat, in jedem aufsereuropäischen Erdteil, und lange Reihen toter Namen sind herunter zu schnurren. „Ordne die bekanntesten Alpenberge nach

Digitized by Google

der Höhe.“ Wieder folgen 12 Namen. „Welches sind die gröfsten Breiten, welches die äufsersten Längen von Amerika?“ Doch nicht allein die Masse des Stoffs und seine Auswahl wirkt unerquicklich, auch die Form mancher Fragen, die Art mancher Antworten. „Finden sich in allen Ländern einer Zone dieselben Tiere?“ Das ist ein Rätsel, aber keine pädagogische Frage. „Für welche Leute ist der Kompafs unentbehrlich?“ Nun für Feldmesser, Bergleute. Der Verfasser will „Schiffer“. Doch nicht für alle? „Erkläre den Ausdruck Quirinal?“ Antwort „Königsresidenz“! Das soll „Erklärung“ sein?

4. Karten und Atlanten.

Rechtes Verständnis für die Landkarte läfst sich nur am Kartenbilde der Heimat schulen, weil nur hier die Anschauung der Wirklichkeit mit der sinnbildlichen Kartendarstellung unmittelbar zum Vergleich gebracht werden kann. Mit warmer Anteilnahme zu begleiten sind deshalb die ungemein verdienstlichen Bemühungen des Königlichen Reallehrers Steinel aus Kaiserslautern um die Einführung einer einheitlichen Heimatschulkarte derart, dafs jeder Schüler in ganz Deutschland eine Karte seiner Heimat etwa im grofsen Mafsstabe 1 : 25 000 erhält, die überall nach gleichen Grundsätzen herzustellen wäre. Für die Vorbereitung des Bauern und Landwirtes zur Benutzung agronomischer Karten, für die militärische Schulung der Truppen zur Geländeausnutzung, ganz allgemein für die Erziehung des gesamten Publikums zum bewufsten Verständnis der wesentlichen Züge an der Landschaft im Interesse einsichtsvolleren Naturgenusses wäre solche Hebung des Kartenverständnisses durch gute Heimatskarten höchst wertvoll und würde ein schönes Band um das ganze Volk schlingen (vergl. Steinels Ausführungen in den Verhandlungen des Cölner Geographentages S. 172 und H. Fischers Bemerkungen im Geogr. Anzeiger 1904 S. 129). In der Schweiz hat der Bund an sämtliche Schüler unentgeltlich die prächtige „eidgenössische Schulwandkarte“ geliefert, und ihre einheitliche Benutzung wird durch das vortreffliche Begleitwort von Dr. Walser gefördert. Allerdings wäre für Deutschland eine Sammlung von Blättern für den Handgebrauch vorzuziehen. Da bietet England eine Art Vorbild. Die Ordonance Survey gibt jedes Blatt der One-inch-Mapes (1 : 63 366) Schülern für ein ganz Billiges ab. Auch im Königreiche Sachsen können Schüler die Blätter der Landesaufnahme für 30 Pfennige erstehen. Auf die Verwendung des Vorsitzenden der ständigen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht hat jetzt auch die preufsische Landesaufnahme ihre Geneigtheit bekundet, bei der Entnahme ihrer Karten zu Schulzwecken den Preis „für den Dienstgebrauch“ zu Grunde zu legen, ja bei gröfseren Gesamtbestellungen insbesondere für billige Umdrucke und Buntdrucke noch wohlfeilere Preise zu stellen. Sowohl Mefstischblätter wie die beiden Generalstabskarten 1 : 100 000 und 1 : 200 000, für einzelne Gegenden, z. B. Berlin, auch im Mafsstab 1 : 50 000 würden dementsprechend in den Unterricht hineingezogen werden können. Es ist

Digitized by Google

nur eine Anfrage an die Firma notwendig, welche den Vertrieb hat: R. Eisenschmidt, Berlin NW. 7, Dorotheenstrafse 70 a. Diese Bewegung auf dem Gebiete der Heimatskarten grofsen Mafsstabes und das freundliche Entgegenkommen der Militärbehörden ist in jeder Hinsicht das Angenehmste, was sich in diesem Jahre aus dem Abschnitte der Kartographie berichten läfst. Doch darf nicht verschwiegen werden, dafs die Verwendung von Mefstischblättern für den ersten Unterricht im Kartenlesen etwas Gefährliches hat. Höhenschichten sind eher Ziel als Anfang bei der Einführung in Karten. Ihr Sinn und ihre Bedeutung ist jungen Schülern schwer zu verdeutlichen. Sie vermuten in der Höhenlinie immer eine Geländestufe.

Unter den Schulatlanten ist ein willkommener Freund die schöne Arbeit von Lehmann-Petzold, die in ihrem Teile für die Mittel- und Oberklassen jetzt in 3. Auflage vorliegt. Die erste haben diese Jahresberichte 1897 XI, 6 gewürdigt. Dafs nach sechs Jahren die 3. Auflage herauskommt, ohne dafs sie bemerkenswerte Änderungen gegen die erste aufweisen müfste, ist Zeugnis genug für die Trefflichkeit von Auswahl und Anordnung des Stoffs wie von der Vornehmheit der technischen Ausführung. Es sind im wesentlichen nur die Veränderungen an den politischen Grenzen, den Staatszugehörigkeiten und an Verkehrslinien, die Ergänzungen der Tiefseelotungen und Ähnliches eingetragen, so dafs der Atlas dem neuesten Stande der wissenschaftlichen Forschung und des Staatenlebens entspricht.

Der Atlas von Lorek und Winter für die bayerischen Mittelschulen ist in seinem 4. Teile den aufsereuropäischen Erdteilen gewidmet, deren jeder zwei Karten in 1 : 30 000 000 erhält, Australien eine vom Festland mit den umgürtenden Festlandsinseln und eine von Polynesien, die andern Erdteile je eine physikalische und eine politische. Jedesmal ist ein Profil im gleichen Mafsstabe, sechsfach überhöht, beigefügt und 9—12 Nebenkarten von klimatischem, pflanzen- und tiergeographischem, völkerkundlichem Inhalte, mit Angaben von wirtschaftlich wichtigen Erzeugnissen. Den politischen Hauptkarten sind eingefügt die bedeutsamsten Kabel, Telegraphen, Eisenbahnen, ferner die Wege deutscher Reichspostdampfer, der vom Reich unterstützten Linien, der Zweigniederlassungen deutscher Handelshäuser, der deutschen Kirchengemeinden und Schulen. Den deutschen Schutzgebieten ist bei Afrika ein eignes Blatt im Einheitsmafsstab 1 : 10 000 gewidmet. Also ein reicher, ganz auf die Beziehungen Deutschlands zur Fremde zugeschnittener Inhalt, obschon es auch nicht an Kartenblättern von rein geographischem Interesse fehlt: Bifurkation des Cassiquiare, Oase Dschofra. Den Beschlufs macht eine Übersicht über die Erdoberfläche zur Darstellung der physikalischen Verhältnisse des Festlandes, des Meeres und der Luft. Zu bemängeln ist an der Ausführung die Weise der Höhendarstellung. Weder die Eigenart der Kettengebirge noch der Tafelländer tritt sinnfällig hervor. Statt dessen ergeben sich mancherlei seltsame und der tatsächlichen Anordnung der Leitlinien im

Digitized by Google

Erdoberflächenbau wenig entsprechende Gebirgsverknotungen, beispielsweise auf der physischen Karte von Asien in Spanien, im Norden des östlichen Jangtsekiang-Bogens und an vielen andern Stellen. Ganz irrig ist die scharf sich abhebende Kette des Werchojanischen Gebirges im Osten der Lena. Viel zu unklar ist der Gebirgsrost des Pamir, wo man doch wenigstens einen Eindruck von der Lage der wichtigsten Pässe erhalten sollte.

Bereits in 14. Auflage ist Andree-Schillmanns *Berliner Schulatlas* herausgekommen, ein Beispiel dafür, wieweit der Wettstreit der Firmen um Absatz die quantitative Leistungsfähigkeit treibt: Für eine einzige Mark 71 Haupt- und 58 Nebenkarten auf 64 Kartenseiten. Das ist weit mehr, als der Unterricht der Volksschule, selbst der Mittelklassen höherer Schulen zu bewältigen vermag. Und noch 16 Seiten Textbeilagen voller Zahlenreihen, Erläuterungen, Aussprachetafeln! Was gegeben wird, ist dabei zweifellos zu billigen. Immerhin mag auf einige Mängel aufmerksam gemacht werden, damit kommende Auflagen sie vermeiden. Auf Seite 8 fehlt bei den Weltverkehrsstrafsen Brenner und Semmering. Karte 17 enthält zu viel Farbe. Das politische Kolorit ist von Übel; denn es läfst die Abhängigkeit der Verkehrslinien von der Erdoberflächengestaltung nicht zur Geltung kommen. Auf Seite 43 fehlt der Kanal im Südwesten von Stockholm zwischen Mälarn und Meer, obschon er den Göta-Kanal erst vollständig macht. Die Heimatskarte 58 ist zu grob in der Tönung. Der Atlas nimmt auf die besondern Bedürfnisse der Berliner Schulen Rücksicht, indem er eine Anzahl ausführlicherer Darstellungen aus ihrem Gesichtskreise enthält.

Einen anderen *Berliner Schulatlas* hat der Realschuldirektor Dr. Pohle in Gemeinschaft mit dem städtischen Lehrer Brust herausgegeben, und zwar auf Grund der 50. Auflage von Keil und Rieke: Deutscher Schulatlas. Die ehrwürdige Vergangenheit dieses Kartenwerks hat die Neubearbeitung nicht vor allerlei Fehlern zu schirmen vermocht, vielleicht manche Mängel sogar hervorgerufen. Gar äufserlich ist durch roten Überdruck auf der Karte von Polynesien der altspanische Besitz von Mikronesien in deutschen verwandelt, und dafs Guam den Nordamerikanern gehört, fehlt ebenso wie eine entsprechende Angabe bei den Philippinen, ebenso wie das wichtige amerikanische Kabel über Hawai, Guam zu den Philippinen, während die alten englischen Kabel vorhanden sind. Man braucht aber nicht erst zu den Antipoden zu wandern, um Unrichtigkeiten zu finden. Auf dem Plan von Berlin liegt der deutsche und der französische Dom im gelben Gebäudeblock, so dafs der weite Gendarmenmarkt-Platz ganz zugebaut erscheint. Unzweckmäfsig tragen auf Karte 17 Norwegen-Schweden und Grofsbritannien-Irland ununterscheidbar-ähnliche Farben, so dafs der Schüler über die Zugehörigkeit der Shetland-Inseln in Zweifel bleiben mufs. Überhaupt ist die Farbentönung keineswegs eine ästhetisch angenehm berührende in diesem Atlas. Das Ghor in Palästina schaut förmlich giftig grün aus, und viel zu schroff sind die beiden

Tönungen für Flach- und Tiefsee abgetönt, durch den ganzen Atlas hindurch. Auf der Karte von Asien und Südostasien entspricht die Zeichnung des Berglandes im Norden des östlichen Jangtsekiang weder in Streichrichtung noch in der Höhenmarkierung der Wirklichkeit und die Schreibung der Namen ist unzweckmäfsig (Li*ao*-ho neben Ki*au*-tschou) oder verkehrt (Tsintau!). Kurz inhaltlich und technisch ist der Atlas noch verbesserungsfähig.

Den Schulatlanten sei angeschlossen ein kurzer Hinweis auf das Fortschreiten in der Lieferungsausgabe zweier hochbedeutsamer Handatlanten, der neuen Ausgabe des Stieler und der des Sohr-Berghaus. Beide haben seit ihren früheren Auflagen ganz gewaltig ihr Gesicht verändert. Besonders der Sohr-Berghaus, früher von Handtke herausgegeben, einst weit verbreitet, war schon recht veraltet, so vieles er auch zu bieten zuletzt sich bestrebt hat. Mit den grofsen und schönen Altanten anderer Firmen, insbesondere mit dem Stieler, in Wettbewerb treten zu wollen, dazu gehörte zum mindesten die Zuversicht, dafs man in bestimmten Richtungen Eignes und Besseres zu bieten sich getraute. Der neue Herausgeber, Prof. Bludau, vermag das in der Tat hinsichtlich der Projektionen, wie jeder, der seine Ideen kennt, sofort als selbstverständlich voraussetzen wird. Sie sind nach Möglichkeit flächentreu gewählt und bringen ganz eigentümliche Neudarstellungen, vornehmlich im Vergleich mit dem Handatlas von Debes. Auch die Eintragung der Gradlängen, der Raumgröfsen der Gradfelder ist ein dankenswerter Vorzug des Atlas. Die technische Druckausführung ist bisher voller Geschmack. Über den Inhalt urteilen zu wollen, wäre jedoch noch verfrüht. Die bisher erschienenen Karten sind zu verschieden. Neben der recht veralteten Darstellung des Südpolargebiets steht eine vortreffliche Nordpolarkarte. Besonders aufmerksam zu machen ist auf die feine Abtönung der Tiefseestufen und Höhen, die nach Peukers Vorschlägen bis zum Rot für die obersten Erhebungen sich steigert und äufserst plastische Bilder entstehen läfst. Wenn der Atlas vollendet vorliegt, wird auf ihn und ebenso auf den grofsen Stieler zurückzukommen sein.

Jeder, der eine möglichst grofse Übereinstimmung zwischen Atlas und Wandkarte für erstrebenswert hält, wird sich darüber freuen, dafs Westermanns Verlag den mit Recht verbreiteten Schulatlanten von C. Diercke nun auch eine Reihe von *Wandkarten* an die Seite stellt. Die Karte von Palästina (1 : 250 000) zeigt zwei grüne Farbtöne für das Gelände von 200 m bis zum Meeresspiegel und von den Senkungsgebieten unter dem Meere, drei braune für die Höhenlagen bis zu 500, zu 1500, darüber. Flachsee bis zu 200 m und Tiefsee sind durch zwei blaue Tönungen geschieden. Rote Linien grenzen die Hauptlandschaften zur Zeit Christi ab. Die rechte Ecke unten nimmt ein Stadtplan von Jerusalem ein. — Die Provinz Brandenburg (1 : 200 000) enthält neun verschiedene Zeichen für die Siedelungen je nach Gröfse und Eigenart. Deutlich tritt das Netz der Flufsniederungen zwischen den aufgelösten

Digitized by Google

Diluvialplatten hervor. Eisenbahnen und Kanäle sind erkennbar bezeichnet, die Regierungsbezirke durch rote Striche abgegrenzt. Die Kreiseinteilung fehlt mit Recht, obschon es keineswegs sicher ist, dafs die Schüler damit nicht mehr gequält werden. — Die Karte von Berlin und Umgebung (1 : 40 000) zeigt die Ortschaften in roter, fernhin sichtbarer Tönung. Hätte sich nicht aber auch die Ausdehnung der Wälder deutlicher als durch eingedruckte Namen kennzeichnen lassen? — Mitteleuropa ist mit einer Staatenkarte des Deutschen Reichs und einem zweiten Blatt vertreten, das nicht gerade zweckmäfsig den gewundenen Titel trägt: Deutschland und die Nachbarländer. Der Mafsstaab (1 : 900 000) ist etwas kleiner als bei der vielgebrauchten Debes-Wandkarte, der die Neuerscheinungen sonst ähneln. Auf der Staatenkarte sind aufser den Reichs- und Landesgrenzen noch Provinzialgrenzen eingetragen, und zehn verschiedene Bezeichnungen sind für die Siedelungen gewählt. Auf der Karte der Bodenverhältnisse gibt es acht Bezeichnungen für Höhenverhältnisse: Meer unter und über 200 m, Land unterm Seespiegel, bis zu 100 m, zu 200 m, zu 500, 1500 m und höheres Land. Aufserdem sind Watten, Marschen, Sümpfe durch besondere Tönungen oder deutlich sichtbare Kennzeichnungen hervorgehoben. — Die beiden Karten, die Europa gewidmet sind, zeigen den Mafsstab 1 : 3 000 000. Für das Blatt, auf dem die Bodenverhältnisse dargestellt werden, sind wiederum die sechs Farbenabstufungen, für das Meer die beiden schon erwähnten benutzt. Auf der Staatenkarte findet man sieben Zeichen für Ortschaften. Besonders deutlich treten die Festungen hervor. Alle diese Karten sind zu empfehlen.

Gelobt wird auch Richters *Schulwandkarte von Asien*, die neueste Erscheinung aus der bei Bädeker in Essen verlegten Gruppe Richterscher Wandkarten. Dr. Steinecke, Realgymnasialdirektor in Essen, sagt von diesem im Mafsstabe 1 : 7 000 000 abgefafsten Blatte, es erfreue durch gefällige Farben und saubere Zeichnung: „Das Land ist in sieben Höhenstufen dargestellt, davon die mittlere weifs, und wirkt aufserordentlich plastisch. Besonders tritt Hochasien in schöner Gliederung hervor . . . Die physikalischen Eintragungen beziehen sich auf die verschiedenen Steppenarten, die Grenzen des Eises und wichtiger Kulturpflanzen.“ Mir ist die Karte selber nicht zu Gesicht gekommen. Das gilt auch von den Karten von Kuhnert und Leipoldt. Der Verlag von A. Müller in Dresden hat über sie ein von Carl verfafstes Schriftchen *Die verschiedene Methode der Geländedarstellung auf Schulwandkarten* herausgegeben, in dem unter knapper Kritik der verschiedenen Arten der Geländedarstellung die Beweisführung schliefslich in der Behauptung gipfelt, die Karten von Kuhnert und Leipoldt seien für Schulen am zweckmäfsigsten.

5. Anschauungsbilder.

Wie bei Atlanten und Wandkarten steigert der Wettbewerb der Firmen auf dem Gebiete der Anschauungsbilder für den erdkundlichen

Digitized by Google

Unterricht erfreulich die Leistungen. Doch mufs vor manchen Schäden gewarnt werden. Nicht die auffälligsten, sondern die künstlerisch wirklich fein wirkenden, den Geschmack der Kinder läuternden Erzeugnisse sollen bevorzugt werden. Die Hitze des Wettbewerbes läfst statt dessen leicht die etwas marktschreierischen Bilder in den Vordergrund treten. Anderseits kommt es bei den erdkundlichen Bildern nicht auf blofse Kunstleistungen an, sondern der Stoff mufs geographisch wertvoll sein.

Eine recht anmutige Sammlung bieten Meinholds *Geographische Bilder aus Sachsen*. Das achte Blatt stellt die „Bastei“ dar. Dieselbe Ansicht findet sich auch in Lehmanns geographischen Charakterbildern. Tritt die Basteibrücke ein wenig unberechtigt als grofses Bauwerk in den Mittelpunkt der Darstellung, so ist doch lehrreich der Anblick einerseits der Zerklüftung der einzelnen Sandsteinfelsen andererseits der Tafelberge im Hintergrunde. Besonders diese letzte Gruppe ist auf Meinholds Bild gut; der Vordergrund der Sandsteinpfeiler ist in der Färbung weniger gelungen. Das ins Violette verschwimmende Tiefgrau mag bei gewissen Beleuchtungen wahr sein, ist aber nicht das an sich Charakteristische an der Farbengebung der Elbsandsteine. — Das 13. Bild, ein „wendisches Dorf in der Lausitz“ ist hinsichtlich der Stoffwahl ganz besonders glücklich. In weiter Landschaft ruhen neben Weihern ringförmig um die Kirche Gehöfte aus charaktervollem Fachwerke, die Giebel nach der Strafse zu, Scheunen und Ställe von den Wohnhäusern getrennt. Volk in Landestracht belebt das Ganze. Werden aber die zierlichen, gut ausgewählten, fein gruppierten Einzelheiten von Fernsitzenden in der Klasse gut erkannt werden? Man möchte dies Bild, ganz wie es ist, nur in kleinem Format bei der Besprechung den einzelnen Schülern in die Hand geben. Zur gemeinsamen Behandlung dürfte dem schönen Bilde die Fernwirkung fehlen. — Das 14. Bild behandelt „Muldehütten“. In einer nach dem Hintergrund zu offenen, flachen Kessellandschaft ruht, von einem schmutzig verfärbten kleinen Flufs umzogen, ein Gewirr rotgedeckter Häuser, überragt von zahlreichen, qualmenden Schloten. Links Schlackenhalden, rechts ein hochbogiges Viadukt, über das ein Zug fährt. Dies der Stoff. Birgt er gerade viel geographisch Lehrreiches? Nicht einmal technologische Einzelheiten lassen sich studieren. Die Ausführung befriedigt. — Dafür ist das 15. Bild ein malerisch ungemein reizvolles Blatt voll feinsten Stimmungsgehaltes. Von regenschwerem Himmel überspanntes Mittelgebirge von weichen Formen, milden Linien; die Gehänge gekleidet in herbstlich verfärbten, gelbbraun-goldig-roten Wald: Die Farben wie mit breitem Pinsel in kraftvollen Massen ohne zarte Übergänge, ohne alle Einzelheiten hingesetzt. Im Vorderdrund schwermütige Sumpfwiese. Zwischen ihr und den Bergen im Mittelgrund eine Ortschaft, wieder unter Verzicht feinerer Ausführung dem Ganzen wie ein malerisch notwendiger weifser Fleck eingefügt. Nur geographisch charakteristisch ist das Bild insofern nicht, als ihm der Hauch des Individuellen fehlt. Es ist ein Typenbild, eine Harz- oder Fichtelgebirgslandschaft, vielleicht auch ein

Digitized by Google

Stück Thüringer Wald. Selbst Schwarzwaldstellen von ähnlicher Eigenart gibt es. Es soll den Steilabfall vom Erzgebirge bedeuten.

Den denkbar gröfsten Gegensatz zu diesem Blatt bildet eine Darstellung aus der im Wachsmuthschen Verlage erscheinenden Sammlung von Lehmanns Charakterbildern *Der schwäbische Jura*. Geographisch aufserordentlich lehrreich, wie die weiten Flächen des Jura am Rande steil abbrechen, dabei aufgelöst in Einzelblöcke, die zur Bekrönung durch Burgen geradezu herausfordern. Hohenzollern liegt auf isolierter Höhe; die aufsteigenden Gehänge im Hintergrunde sind waldbedeckt, ringsum die Tiefe des Vordergrunds belegt mit dem Teppichmuster der Felder. So der Inhalt. Nun aber die Darstellung! Stumpfe, matte Farben ohne Fernwirkung, sorgsame Ausführung vieler Einzelheiten, ob es sich um das Baumgezweig handelt oder um die Landestrachten des Volkes. — Ein anderes Bild aus derselben Sammlung zeigt „Neapel vom Klostergarten S. Martino“ gesehen. Hölzels gute Sammlung enthält ein nahverwandtes Blatt. Die Darstellung aus dem Wachsmuth-Verlage ist unzweifelhaft wohlgelungen. Der Stoff ist geographisch lehrreich, die Ausführung für die Ferne berechnet und doch in der Nähe nicht grob. Den Vordergrund nimmt Vegetation aus dem südlichen Italien in sorgsamer Auswahl der Vertreter ein. In der Tiefe des Mittelgrundes zieht sich rings um den blauen Golf, dessen formenschöne Rundung kräftig zur Anschauung gebracht ist, das auf denkbar dichteste Siedlung deutende, an sich baulich ziemlich charakterlose Häusergewirr von Neapel mit seinen in der Ferne des Hintergrundes verschwindenden Nachbargemeinden. Aus ihnen erhebt sich in zart-violettem Duft der Luftperspektive der Vesuv mit seiner typischen Vulkan-Kegelform, umgürtet an der Landseite von der Somma. — Weiterhin legt derselbe Verlag aus der gleichen Sammlung ein Bild von „Venedig“ vor. Dargestellt ist der bekannte Blick auf die Piazetta und den Grofsen Kanal. Rechts liegt der Dogenpalast, links im Hintergrunde Santa Maria della Salute. Auf die Andeutung, Venedig sei Seehafen, ist durch Fortlassen von Schiffen, die vorn links allenfalls noch hätten untergebracht werden können, Verzicht geleistet. Der ruhigen Einheitlichkeit der Stimmung kommt das zweifellos zu gute. Unklar bleibt jedoch in der Darstellung die Beleuchtung. Was wäre Venedig ohne träumenden Mondenschein, der auf dem Wasser lagert, ohne Glanz der Lichter an der Markussäule und der alten Bibliothek! Ganz schön, dafs alles das vorhanden; aber weil das Bild nun nicht zu nächtlich dunkel werden sollte, erstrahlen nun gerade alle dem Vollmond abgewandten Seiten der Gebäude im Rotglanz etwa der untergehenden Abendsonne. Beide Stimmungen stehen unausgesöhnt und wenig glaubhaft hart nebeneinander.

Aus dem gleichen Verlage geht eine Sammlung von *Bildern ausländischer Kulturpflanzen* hervor. Goering und Schmidt-Bukacz sind die Herausgeber. Auf dem Bilde „Der Ölbaum“ ist eine Landschaft um einen Bergsee dargestellt, links ein Olivenhain, wohlgetroffen in der Eigenart der Baumgestalten und im Silbergrün der Laubfärbung. Im Vorder-

grunde steht Lorbeergebüsch, links ein Feigenbaum, beide minder charakteristisch ausgeführt. Ein Mann und einige Mädchen in Landestracht sind bei der Olivenernte beschäftigt. Hier hätte mühelos mit mehr Mannigfaltigkeit zur Anschauung gebracht werden sollen, welche Handlungen, wie verschieden geartete Gerätschaften dabei gebraucht werden. Rechts am Rande sind in gröfserem Mafsstabe Blüten, Früchte Blätter eingetragen.

Am wenigsten sagt aus demselben Verlage ein Bild zu, das zur Gruppe der kulturgeschichtlichen Darstellungen Lehmanns gehört, der *Festplatz von Olympia*. Dieses von Jos. Klemm im Jahre 1903 gemalte Bild ist mifsraten. In abschreckender Eintönigkeit lagern nebeneinander kahle Tempel, gelangweilte Säulenhallen, zum Teil mit recht anfechtbarer Perspektive wiedergegeben, ein jeder für die Fernwirkung viel zu klein, als dafs die keusche Herbheit antiker Bauten zur Geltung käme. Rings um die kleine Baukastenstadt breitet sich ein Stück Landschaft, doch so verschwommen in Farben und Linien, dafs auch von der Lage des Tempelbezirks ein sinnfälliger Eindruck nicht aufkommen kann. Der obere Rand des Bildes schneidet geradezu brutal durch das Gelände, und auch an den Seiten fehlt Abschlufs oder Umrahmung. Auf wieviel engerem Raume gibt in der bei Baumgärtel erschienenen Geschichte der bildenden Künste I, 212 G. Rehländer ein Bild von Landschaft und Architektur des alten Olympia, das dem idealen Reize dieser Stätten gerecht wird und doch etwas vom sinnfälligen Eindrucke der Wirklichkeit enthält. Klemms Bild wird dem Griechentum kaum Freunde unter unsrer Jugend erwecken.

In Winckelmanns Buchhandlung ist eine Reihe typischer Landschaftsdarstellungen erschienen, die sich Warens *Zonenbilder* nennen. Sie sind nicht gleichwertig; doch in allen sind die Einzelheiten gut, eine gewisse Häufung des Stoffes aber ist zu bemängeln. Beispielsweise ist an dem Bilde von „Grönland“ infolge des Bestrebens, das selbst in der Eislandschaft des Nordens mannigfach pulsierende Leben darzustellen, der Hauptcharakter der Polarwelt nicht getroffen, jene schwermütige Einsamkeit und öde Gröfse der Natur. Malerisch ist gegen dieses Bild nichts einzuwenden, auch nicht gegen die andern aus dieser Gruppe, auf deren Besprechung verzichtet werden mufs, da sie nicht vorgelegt sind.

Eine eigenartige Erscheinung ist die *Transparentkarte des nördlichen Sternenhimmels* von E. Osenberg, geprüft von Dr. K. Örtel. Sie ist aus der Münchener Lehrmittelhandlung von Plefsmann hervorgegangen. In die blauschwarze Pappe sind die Sterne nach verschiedenen Gröfsen eingeschnitten. Da die Rückseite mit gelbem Papier verkleidet ist, treten die Sterne, wenn man die Platte gegen Tages- oder Lampenlicht hält, transparent hervor. Deutlich sind die Gruppen der Sternbilder zu sehen. Nur fallen die Gebilde erster Gröfse etwas gar zu handgreiflich heraus.

Zum Schlufs sei bemerkt, dafs Weigelt wie schon früher unter dem Titel *Aus allen Erdteilen* eine sachliche Beschreibung zu Lehmanns Charakterbildern gibt, die aber über den Rahmen einer blofsen Erläute-

Digitized by Google

rung hinausreichend eine vorzügliche Landeskunde darstellt. Auch Meinholds Bildern geht eine gute Erklärung in Worten parallel.

6. Geographische Literatur für Lehrer oder Schüler.

Anknüpfend an die zum Eingange des vorliegenden Berichtes dargetane Notwendigkeit für Lehrer der Erdkunde, sich mit der Entwicklung der Wissenschaft in enger Fühlung zu erhalten, mag darauf hingewiesen sein, dafs die Aufgabe einer Berichterstattung über die Bewegungen auf dem Gebiete des erdkundlichen Schulunterrichts sehr unvollständig gelöst wäre, wenn nicht auch derjenigen Literatur rege Aufmerksamkeit gewidmet würde, die ohne geradeswegs mit der Schulgeographie zusammen zu hängen, doch geeignet ist, den Lehrer für einen lebendigen Unterricht anzuregen durch Reise-, Landschaftsschilderungen, Werke bildenden Wertes von jeder Art, sofern sie nicht allzu tief ins reine Fachstudium hineingehören und den Lehrer vom Unterrichtsziele abführen würden, einen geographischen Unterricht zu erteilen, der eine bestimmte Anschauungs- und Auffassungsweise übermitteln will, wie sie zur Allgemeinbildung gehört. Dieser für den Handgebrauch des Lehrers zu empfehlenden Literatur schliefst sich eine andere an, welche den Schülerbibliotheken insbesondere der Oberklassen einzureihen wäre. So lange es hier an ausreichendem Erdkundeunterricht fehlt, mag geeignete Lektüre von landeskundlichen Darstellungen und Reiseberichten, vielleicht einmal zu Aufsatzthematen oder für freie Vorträge verwertet, den Schülern einige Förderung bringen.

Erstaunlich eindringende, durch kritische Benutzung eines zerstreuten Quellenstoffes wie durch scharfsinnige Schlufsfolgerung bewundernswerte *Geomorphologische Studien aus Ostasien*, die Ferdinand v. Richthofen seit seinem Eintritt in die Berliner Akademie der Wissenschaften durch die Verhandlungen dieser gelehrten Körperschaft den Fachgenossen vorlegt, reichen über das hinaus, was der nicht ganz besonders auf dem Gebiete der Geomorphologie arbeitende Oberlehrer, der Geographieunterricht erteilt, verfolgen kann und zu studieren nötig hat. Dagegen sind die durch gedrungene Klarheit des Stiles wie Reichhaltigkeit des Inhaltes gleicher Weise vorbildlichen Reden, die derselbe Gelehrte während seines Rektorats an der Berliner Universität gehalten hat, gar nicht genug zur aufmerksamen Lektüre zu empfehlen; denn sie sind eine Fundgrube von Anregungen, die mittelbar und unmittelbar auch den Unterricht befruchten. Die erste behandelte *Die Triebkräfte und Richtungen der Erdkunde im 19. Jahrhundert*, die andere *Das Meer*.

Gleichfalls eine Universitätsrede, diesmal zum Antritt bei der Übernahme des neuen Lehramts, ist des Professors Oberhummer gedankenvolle Abhandlung über die *Stellung der Geographie zu den historischen Wissenschaften*. Je mehr jetzt die Erdkunde als eine Naturwissenschaft hingestellt zu werden pflegt, desto erfreulicher ist das überzeugende Eintreten eines Gelehrten für den streng historischen Charakter weiter Ge-

biete geographischer Forschung, besonders wenn zugleich aufs bestimmteste betont wird, die Geographie sei trotz der doppelten Fühlung mit naturkundlichen und geschichtlichen Wissenschaften eine Einheit. Zur Aufklärung mancher Zweifel sollte man die Schrift vielerorten recht eingehend studieren.

Mehrere gute Reiseschilderungen brachte das verflossene Jahr. Erinnert sei nur an Sverdrups *Neues Land* und an Sven v. Hedin, *Durch Asiens Wüsten*. Beide Bücher, bei Brockhaus in vornehmer Ausstattung erschienen, eignen sich auch vorzüglich für Schülerbibliotheken der Prima. Die hohe Tüchtigkeit der Reisenden, ihr kühner Mut, der doch nie zur Rücksichtslosigkeit gegen Mitmenschen oder auch nur Tiere sich verzerrt, die stilistischen Vorzüge besonders des Buches von Hedin geben diesen Werken einen nicht geringen erziehlichen Wert, auch abgesehen von der Bereicherung geographischen Wissens.

Wie schon am Anfang dieses Berichtes über Erdkunde von den Südpolarexpeditionen die Rede war, so sei hier darauf hingewiesen, dafs über die wissenschaftlichen Arbeiten und den Verlauf, den *die deutsche Südpolarexpedition* genommen hat, in den „Veröffentlichungen des Instituts für Meereskunde zu Berlin“ (Heft 1, 2 und 5, Berlin 1902 und 1903) durch Prof. v. Drygalski und andre Teilnehmer an der Fahrt lesenswerte Berichte erschienen sind. Dieselbe Reihe der Veröffentlichungen enthält als 3. Heft die gediegene Arbeit von Dr. Wiedenfeld über *die nordwesteuropäischen Häfen*.

Minder besprochen in der weiten Öffentlichkeit und doch aufserordentlich zu empfehlen ist Philippsons ganz vortreffliches Buch über das *Mittelmeergebiet*. Hervorgegangen aus Vorträgen für Lehrerinnen, setzt es keine tiefen Vorkenntnisse voraus und führt doch in die Tiefen des Verständnisses für die geologischen, klimatischen, ethnischen, wirtschaftlichen Verhältnisse des Mittelmeergebietes ein. Es sollte nicht nur von Geographen, sondern auch von Historikern und Archäologen zur Vorbereitung für den Unterricht eifrig benutzt werden.

Ein sehr umfangreiches Sammelwerk zur Einführung insbesondere von Lehrern höherer Schulen in alle Einzelzweige der Geographie gibt Prof. Klar in Wien unter dem Namen *Die Erdkunde* heraus. Da ist nun freilich durchaus nicht alles, was geboten wird, wirklich Erdkunde. Dem 18. Teil des grofs angelegten Gesamtwerkes beispielsweise, einer *Geographischen Namenkunde* von J. W. Nagl, geben philologische, historische, völkerkundliche Studien Richtung und Mittel der Forschung. Der geographische Name ist nur Ziel und Endzweck. Diese Studien sind zudem für Laien ungemein schwierig zu verfolgen, da viele Gebiete auf Erden mehrfache Schichten der Namengebung und Namenumwandlung übereinander zeigen. Die Endergebnisse der Forschung sind es im wesentlichen, die dem Geographen wichtig erscheinen, und ohne Wert zu legen auf das höhere oder geringere Interesse, das die sprachliche Auslegung an sich durch feinsinnige Forschungsweise erweckt, wünscht er die be-

grifflichen Elemente der geographischen Namen kennen zu lernen. Er wird deshalb den Worten des Verfassers (S. 91) nicht beipflichten: „So müfste die Ortsnamenkunde dieser Kolonialgebiete“ — es handelt sich um Australien (terra australis), Polynesien (Vielinselregion) und ähnliche! — „einerseits in eine Chronik, anderseits in ein Ehren- oder Schnurrenbuch sich gestalten: Damit ausgerüstet ist sie allerdings durchsichtig seicht. Solide Grundsätze findet die Ortsnamenforschung natürlich nur in altbewohnten und ethnographisch gleichmäfsig besiedelten Ländern.“ Vergeblich also wird der Lehrer, der seinen deutschen Schülern die Kolonien erklären will, nach Kiautschou und Kamerun, Salomonen und Karolinen suchen. Dem Verfasser steht eben der Reiz der Namenuntersuchung, dem geographischen Leser aber der erdkundliche Stoff obenan. Deshalb mufs auch der Berichterstatter, der als Geograph an Klars „Erdkunde“ herantritt, bei diesem Buche sich hinsichtlich vieler Feinheiten in den Untersuchungen Nagls als nicht zuständigen Beurteiler erklären, zumal der Verfasser anders Denkenden sehr rasch einmal „Beschränktheit“ (V) oder „Albernheiten“ (S. 95) und ähnliches vorwirft. Das ist doch zu philologisch. Das Buch ist kein Nachschlagewerk für Erklärungen geographischer Namen; es zeigt an Beispielen, nach welchen Grundsätzen Namen gegeben sind, und bringt dabei, vornehmlich auf Dialektforschung fufsend, auch mancherlei neue Deutungen vor.

Ganz ähnlich sind die Vorbehalte, unter denen man das 26. Heft dieser Sammlung als Lehrer der Erdkunde begrüfsen mufs. Hoch erwünscht wäre es, ein wirklich brauchbares Buch zu erhalten, welches einen klaren Einblick ins Wesen der Kartenentwürfe gäbe. Doch die *Kartenentwurfslehre* von Prof. Vital aus Triest erfüllt diesen Wunsch nicht. Ganz recht heifst es im Vorworte, die Mehrzahl der über diesen Stoff vorhandenen Bücher enthalte rein mathematische Entwicklungen, und der Rest sei unter Verzicht auf diese zu elementar gehalten. Der Verfasser dieser neuen Kartenentwurfslehre setzt aber im Grunde auch einen Grad von mathematischer Vorbildung voraus, der nicht jedem Geographen von vornherein eigen zu sein braucht, und umgeht vorsichtiger, als vielen Lehrern der Erdkunde lieb sein wird, die elementaren Darlegungen. Wie bei Nagls Buch die philologische Arbeitsweise, so tritt bei Vitals Werk die mathematische zu sehr in den Vordergrund. Es scheint aber, dafs Nagl wenigstens mehr Neues den Philologen als Vital den Mathematikern zu sagen hätte. In jedem Fall überwiegen in beiden Büchern die Schwierigkeiten, die in der Behandlung eines Grenzgebiets liegen, den hohen Reiz, den ein solches in sich zu tragen pflegt, und „die Erdkunde“ kommt in beiden Fällen zu kurz.

Den 17. Teil des Gesamtwerkes macht ein Buch des Professors Kaindl aus Czernowitz aus über „*Die Volkskunde*. Ihre Bedeutung, ihre Ziele und ihre Methode.“ Besonders die hohe Bedeutung der Volkskunde findet in Kaindl einen sehr warmherzigen Vorkämpfer. Nach ihm hat die Philosophie keine Ergebnisse erzielt, weil sie subjektiv war. Nicht, was

Digitized by Google

der einzelne denke, sondern was das geistige Leben der Massen bestimme, das sei das Allgemeingültige, das müsse erkannt werden, und dieser Aufgabe geht die Volkskunde nach. Die Philosophie der Zukunft ist Völkerkunde, und ihr bietet die Volkskunde die wertvollsten Forschungsstoffe. So Kaindl. Ist denn das alles nun nicht subjektiv? Welche Berührungen die Volkskunde mit der Erdkunde hat, wo sich beide Wissenschaften stützen, sei es in den Zielen oder in der Weise der Forschung, das wird kaum gestreift. Vielmehr betont schon der Titel die „besondere Berücksichtigung ihres Verhältnisses zu den historischen Wissenschaften", natürlich im Sinne der neueren Geschichtsschreibung, nach der nicht Männer, sondern Massen die Geschichte machen. Unzweifelhaft ist das Buch aber angenehm zu lesen, mag man auch in Einzelheiten mit dem Verfasser nicht einer Meinung sein wollen.

Ein ganz vorzügliches Buch für Lehrer der Erdkunde ist dagegen der 16. Teil von Klars Sammelwerk, die *Völkerkunde* von Dr. Schurtz, dem leider viel zu früh verschiedenen, trefflichen jungen Forscher. In der Form knapp und klar, an Inhalt reich, sowohl was die Ausdehnung des Stoffes wie die Vertiefung in ihn betrifft, durchaus selbständig und doch voller Kenntnis fremder Forschungen, dabei höchst besonnen in der Kritik derselben, scharf gegliedert und genau das Wesentliche vom Unwesentlichen scheidend, kurz ein reifes Werk, wenn auch der Fachmann in Einzelheiten abweichende Ansichten hegen kann. Der erste Hauptteil bringt als Grundlagen der Völkerkunde die physische Anthropologie, die Anthropogeographie und eine auch für Lehrer der Sprachen der Berücksichtigung werte knappe Sprachkunde. Der 2. Hauptteil, lesenswert vornehmlich für Lehrer der Geschichte, enthält die vergleichende Völkerkunde, also Gesellschafts- und Wirtschaftslehre, und umfafst vielseitige Auseinandersetzungen über stoffliche und geistige Kultur. Der 3. Hauptteil behandelt die einzelnen Völker der Erde, zunächst die asiatischen und europäischen, gegliedert in die indogermanische, mongolische, semitische, dravidische und malaiische Völkergruppe, zu denen noch Reste älterer Völker kommen, dann die Stämme Afrikas, die amerikanischen und die Australier. Den Schlufs bilden knappe Anleitungen zur selbständigen Arbeit auf dem Gebiete der Völkerkunde. Dem Ethnographen, dem Geographen, überhaupt jedem Gebildeten wird das schöne Buch Anregungen bringen. Die Abbildungen ist man, wenn sie auch nicht als schlecht ausgeführt bezeichnet werden dürfen, doch jetzt besser gewohnt.

Ein anderes Buch völkerkundlichen Inhalts, das der Lehrer der Geographie mit Freude begrüfsen mufs, trägt den Titel *Geographische Kulturkunde*. Dr. Leo Frobenius, dessen zahlreiche, anregende Bücher völkerkundlichen und kulturbeschreibenden Inhalts durch geistvolle, doch auch subjektiv kühne, oft recht gewagte Ausführungen mehrfach schon Aufmerksamkeit erregt haben, auch Widerspruch, hält diesmal seine Anschauungen, die von denen anderer Forscher der Völkerkunde teilweise stark abweichen, fast ganz zurück und stellt aus Reiseschilderungen mehr

Digitized by Google

oder minder bekannter Schriftsteller ein in vier Teile zerfallendes Buch her, das treffliche Einblicke in die Eigenart einzelner Kulturen gewährt. Anordnung und Auswahl dieser Lesestücke erfolgt nach geographischen Gesichtspunkten, über die der Verfasser in Einleitungen sich äufsert. Schematische, übersichtliche Skizzen machen die Anschauungen des Verfassers deutlicher. Die Benutzung des Buches trägt viel zur Belebung des Unterrichts bei.

Mit *Chinas Kultur und Literatur* beschäftigen sich 6 volkstümliche Hochschulvorträge von Professor Conrady. Die Darstellung der Kulturentwicklung erfolgt ohne Rücksicht auf geographische Eigentümlichkeiten Ostasiens vornehmlich auf Grund der literarischen Denkmäler. Im erdkundlichen Unterrichte mufs nun von solchen Völkern, die in anderen Stunden nicht berücksichtigt werden, mancherlei mitgeteilt werden, was mit der Wissenschaft der Erdkunde nichts zu tun hat, beispielsweise von der literarischen Kultur Chinas, und da bieten diese Vorträge von Conrady dem Lehrer viel sofort brauchbaren Stoff. Bemerkenswert ist, dafs der Verfasser sich gegen die landläufige Ansicht erklärt, die Chinesen seien eingewandert. Er hält sie im wesentlichen für bodenständig und glaubt, sie hätten sich aus eigner Kraft zur Kulturhöhe heraufgearbeitet. Gewagt ist der Vergleich, die gegenwärtige Umgangssprache der Chinesen verhalte sich zu ihrer gehobenen Schriftsprache, der alten Prosa, wie unser Deutsch zum Idiom des Ulfila.

Eine Reihe von kleineren und gröfseren Veröffentlichungen haben die Kunde der engeren Heimat zum Gegenstande. Einige sind geradeswegs für die Benutzung im Unterricht neben dem eingeführten Lehrbuche gedacht, andere sind mehr oder minder wissenschaftlich, geben aber dem Lehrer Unterrichtsstoff und Anregungen. An der Spitze dieser Literaturgruppe steht das kostbare Buch des Breslauer Universitätsprofessors J. Partsch über *Schlesien*, kostbar nicht so sehr durch äufsere Vornehmheit, obwohl es nicht an Abbildungen und vorzüglichen Kartenskizzen fehlt, wie durch inneren Wert. Schon vor 7 Jahren ist der 1. Teil erschienen, der „das ganze Land“ behandelt. Je berechtigter das Aufsehen war, das durch die meisterliche Darstellung hervorgerufen wurde, desto sehnlicher erwartete man den Fortgang der bedeutsamen Arbeit, desto freudiger wurde das erste Heft des 2. Teiles begrüfst, der die einzelnen Gebiete schildern soll. Und die Freude war berechtigt, wie der fesselnde Inhalt dieser Beschreibung Oberschlesiens zeigt. Ein abschliefsendes Wort über das Wesen des Gesamtwerkes ist aber zu vertagen, bis der zweite Band in hoffentlich nicht allzu ferner Frist abgeschlossen und vollständig ist.

Aus Oberschlesien liegt noch eine *Heimatkunde von Beuthen* vor, herausgegeben vom Lehrerkollegium der städtischen katholischen Realschule in der Form der wissenschaftlichen Beilagen zu zwei Jahresberichten dieser Schule. In Görlitz war man mit solchen recht anerkennenswerten gemeinsamen Arbeiten über die Heimat seitens eines Lehrerkollegiums vorangegangen. Was hier in Beuthen geschaffen ist,

Digitized by Google

kann nicht unmittelbar für den heimatkundlichen Unterricht verwertet werden. Es ist eine möglichst wissenschaftliche Zusammenfassung der gesamten Tatsachenfülle, die das Wesen der Heimat bestimmt, nach den Abschnitten Erdkunde, Geschichte, Volkskunde, Tierwelt, Pflanzenwelt, Mineralogie, Industrie.

Dr. J. Hartmann hat *Beiträge zur Heimatkunde und Erklärung der Ortsnamen des Stadt- und Landbezirkes Ingolstadt* geschrieben, fleifsige Untersuchungen über 130 Namen, die alle auf ein hohes Alter der Siedelungen hindeuten. Es wäre gut, wenn noch viele solche Einzelforschungen in Deutschland ausgeführt würden; denn ihr Wert ist für die Kulturgeschichte nicht gering, und die eben erst aufblühende historische Geographie bedarf für umfassendere Betrachtungen sehr der Vorarbeiten, ehe sie sinnfällige Bilder vom Aussehen Deutschlands in früheren Jahrhunderten formen kann. Vorläufig wird Lehrern der Erdkunde die Benutzung solcher Untersuchungen noch fernliegen; sie sollten aber an ihnen teilnehmen. Dergleichen Forschungen bieten für Geographen mit germanistischer und historischer Schulung ein dankbares Ziel und scharf umrissene Themata.

Nicht so willig wird der Geograph sich zur Anerkennung bereit finden lassen bei der Geographie der Provinz *Schleswig-Holstein* von Professor Sach. Zwar liegt die 9. Auflage vor. Das scheint eine gewisse Beliebtheit des Buchs zu bezeugen. Wirklich enthält es viel Stoff, für Schulzwecke viel zu viel, selbst wenn der Unterricht, wie im Vorwort zur 8. Auflage angedeutet, sich aufs Grofsgedruckte beschränken sollte. Doch von wirklicher Verarbeitung dieses reichen Inhaltes an geschichtlichen, antiquarischen und dialektischen Einzelheiten, an geognostischen und kulturellen, statistischen und verwaltungstechnischen Angaben zur Einheit einer echten Landeskunde, die das Volk und sein Land wie eine von andern Völkern und Ländern charakteristisch unterschiedene Individualität darzustellen wüfste, davon ist nichts zu spüren. Schon die Einteilung dieser „Geographie“ ist ungeographisch verwaltungstechnisch. Topographie, Bodenverhältnisse, Klima, Landeserzeugnisse, Behörden werden in trocknem Überblick einleitungsweise behandelt. Ferner sind manche Angaben mindestens mifsverständlich: § 3. „Von gröfserem Salzgehalt als die Ostsee, zeigt die Nordsee Ebbe und Flut.“ Welches Kind würde da nicht verleitet, einen Zusammenhang zwischen Gezeiten und Salzgehalt anzunehmen? — § 56. „Die Herzogtümer Schleswig-Holstein und Lauenburg gehörten früher zur dänischen Monarchie.“ So?

Die *Heimatkunde der Provinz Brandenburg und der Stadt Berlin* von Prof. Schwartz gehört zu den Heften, welche im Rahmen der v. Seydlitzschen Bücher die Hauptausgaben A bis D ergänzen sollen und die im allgemeinen die gleichen Vorzüge und Mängel besitzen: Reichhaltigkeit und übersichtliche Gliederung des zuverlässig richtigen Stoffes; aber es handelt sich nur um Zusammenfügungen örtlich beieinander vorkommender Dinge, nicht um Auswahl und Anordnung wirklich geographischen Stoffs

nach länderkundlichen Gesichtspunkten, also vor allem um Nachweis der ursächlichen Wechselwirkungen der in dem geschilderten Landesraume vereinten Erscheinungen.

Eine andere Gruppe unter der erdkundlichen Literatur verdient die Aufmerksamkeit der Geographielehrer nicht sowohl wegen des wissenschaftlichen oder pädagogisch verwertbaren Inhalts wie wegen der Verfasser, nämlich wenn es sich um die wissenschaftlichen Beilagen zu Jahresberichten handelt und Amtsgenossen hierin den Amtsgenossen Ergebnisse ihrer Arbeiten vorlegen. Nicht sollte über die hin und wieder unleugbar zu bedauernde Minderwertigkeit solcher Arbeiten sich aufhalten, wer sie nicht wirklich eingehend und in gröfserer Zahl liest; denn die Gewifsheit, dafs ein urteilsfähiger und grofser Kreis von Amtsgenossen die Untersuchungen durchmustern werde, denen häuslicher Eifer noch neben den Unterrichtsgeschäften zum Abschlufs verholfen hat, würde den Gehalt dieser Schriften steigern. Es sei ihnen deshalb in diesen jährlichen Berichterstattungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, und unbekümmert ob sie methodischen oder rein wissenschaftlich-geographischen Inhaltes sind, mögen sie ihre Stätte immer unter dem der wissenschaftlichen Literatur gewidmeten Abschnitt erhalten. Und es finden sich immer einige von unbestreitbarer Bedeutung darunter.

Zu diesen gehört die Beilage zum Berichte der Königsberger Kgl. Oberrealschule auf der Burg von Dr. Zweck, *Die Bildung des Triebsandes auf der Kurischen und Frischen Nehrung*. Vom unheimlichen Triebsande der Nehrungen, in dem Mensch und Tier rettungslos versinken, hat die Sage und die neuere Dichtung vieles erzählt, zuletzt noch Hans Hoffmann in seiner Novellensammlung „Von Frühling zu Frühling“ (Irrlicht). Was an den düstern Fabeleien wahr, was von erregter Einbildungskraft ersonnen sein mag, darüber fehlte es in der neueren Literatur an nüchternen Untersuchungen. Der verdienstvolle Verfasser der Landeskunde von Littauen, Prof. Zweck, gibt nun eine Zusammenfassung alles dessen, was sich bisher über die Ursachen der Triebsandbildung und über ihre Gefährlichkeit geschrieben fand und was er selbst darüber durch Untersuchungen festgestellt hat.

In der Beilage zum Jahresbericht der Realschule von Barmen gibt Direktor Dannemann eine Skizze von seiner kurzen *Osterreise nach Egypten*, um zu zeigen, wie man Ergebnisse eigner Reisen im Unterrichte verwerten soll. Doch die Reisebeschreibung steht für sich, und das methodische Nachwort bietet nur Allgemeinheiten. Jene bringt nichts Neues, nur oft Beschriebenes und ist in der Form nicht so feinsinnig wie die Programmabhandlung von Herold, *Ein Ausflug nach Egypten* (K. k. akad. Gymnasium Wien 1902), dieses hebt in dankenswerter Weise nochmals die von allen Einsichtigen neuerdings schon oft betonten Gesichtspunkte hervor: Lehrer der Erdkunde sollen viel selbst gesehen haben; deshalb sind staatliche Reisebeihilfen erwünscht. Der Unterricht soll weniger Namen und Zahlen als bisher bieten, fördere dafür die denkende

Betrachtung der Dinge, indem er das Verständnis für ihren Zusammenhang wachruft.

Nicht so weit ging die Reise, von der Schwarze in der Beilage zum Jahresbericht des Johanneums in Hamburg (Realgymnasium) spricht; aber sie wurde von Schülern unter Leitung von Lehrern unternommen. Es handelt sich um eine sechstägige Pfingstwanderung durch den Harz, auf der 20 Primaner eine Anschauung von Gebirgsbildung, von Gewinn und Verwertung der Bodenschätze in den wichtigsten Industriezweigen erhielten. Wie der ähnliche Bericht über eine Harzreise mit Schülern, den Dr. Heyer in einer Programmschrift der Kieler Oberrealschule aus dem Jahre 1902 erstattet hat, geht auch die Schilderung von Schwarze in alle theoretischen und praktischen Fragen ein, die bei der Durchführung und Organisation solcher Reisen mit Schülern zu lösen sind.

Der Anschauung dient neben der Wanderung im Freien die Sammlung in der Schule. Auch für die, welche mit einer Zusammenstellung von geographischen Lehrmitteln zu tun haben und eine Zusammenfassung des für ihre Benutzung notwendigen Wissensstoffes wünschen, ist durch eine Reihe von Programmabhandlungen gesorgt, die nacheinander Prof. Bohn am Dorotheenstädtischen Realgymnasium herausgegeben hat unter dem Titel: *Die geographische Naturaliensammlung am Dorotheenstädtischen Realgymnasium und ihre Verwendung beim Unterricht.*

Gewissermafsen eine Ergänzung zu den ganz äufserlich nach den drei Reichen und dem Alphabet angeordneten Angaben Bohns bietet K. Wilke in der Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule von Weifsenfels: *Die geographische Verbreitung des Weinstocks.* In knappem Überblick werden die Länder betrachtet, in denen Weinkultur von Erfolg begleitet gewesen ist; dann folgt die Besprechung der klimatischen Bedingungen, unter denen kelterbarer Wein wächst. Die Arbeit bringt nicht viel Neues, erschöpft auch keineswegs den reichhaltigen Stoff, weder durch Umfang noch Tiefe der Betrachtungen, und doch ist sie dankenswert als knappe Zusammenfassung der wesentlichen Gedanken, die zu dem anziehenden Thema gehören.

Nun noch verstreut einige wissenschaftliche Literatur verschiedenster Herkunft, verschiedensten Wertes und Inhaltes, so wie sie sich auf dem Tische des Berichterstatters ansammelt. Es gibt deren noch weit mehr, als hier zur Besprechung gelangt. Deshalb sei daran erinnert, dafs die musterhafte *Bibliotheca geographica*, die Otto Baschin im Auftrage der Berliner Gesellschaft für Erdkunde bearbeitet, eine ungeheuer grofse Zahl von Titeln aus den geographischen Literaturen so ziemlich aller Kulturvölker jährlich zusammengestellt enthält. Leider hinkt sie, wie bei der Ausführlichkeit und Zuverlässigkeit ihrer Angaben verständlich ist, den Erscheinungen selbst recht beträchtlich nach. Jetzt liegt der 9. Band vor, der das Jahr 1900 behandelt. Bis zu einem gewissen Grade tritt in die Lücke der Literaturbericht im *Geographen-Kalender*, den Dr. Haack nun schon im 2. Jahrgange herausgegeben hat, so dafs ein endgültiges

Digitized by Google

Urteil über dieses praktische Buch nun möglich ist. Wie man sich nicht recht vorstellen kann, dafs jemand wissenschaftlich auf dem Gebiete der Erdkunde erfolgreich arbeiten kann, ohne die Bibliotheca geographica zu Rate zu ziehen, so ist schlechthin ein Geograph ohne Geographenkalender nicht mehr denkbar. Die Fülle verschieden gearteter geographischer Tatsachen, die sich jährlich verändern, Weltbegebenheiten, Forschungsreisen, Personalien, Adressen, alles das findet sich übersichtlich geordnet beieinander im Geographenkalender, der mit seinen über 2 Jahre hin reichenden Abteilungen den mannigfachsten Bedürfnissen entgegenkommt, weil er erstaunlich vieles gibt. Gerade an dieser Stelle ziemt es sich, ein Wort des Bedauerns darüber auszusprechen, dafs Dr. Haack künftighin den Bericht über den Stand der Schulgeographie in Deutschland und Österreich nicht mehr in den Kalender aufnehmen will. Das Unternehmen ist sicherlich ähnlich wie der im gleichen Verlage von J. Perthes erscheinende Hofkalender von internationaler Bedeutsamkeit; aber es erscheint in Deutschland und sollte deshalb den Mut haben, deutschen Bedürfnissen in erster Hinsicht entgegenzukommen. Dafs an den schulgeographischen Ausführungen Haacks gemäkelt ist, dürfte ihn nicht verstimmen. Über welche Fragen herrscht in Deutschland Einigkeit? Und in der Mannigfaltigkeit auseinander strebender Meinungen liegt schliefslich Ideenfülle und Kraft. Dr. Haack hätte sich von den zweijährigen Berichten über Schulgeographie nicht abbringen lassen sollen. Auch unser Jahresbericht wandelt hier seine Wege, unbeirrt selbst vom Tadel, der in Haacks Kalender über ihn zu lesen war.

Noch eines zweiten Unternehmens aus demselben Verlage sei gedacht. Prof Langhans gibt neue Eisenbahnführer heraus, die ganz besonders Lehrern zu empfehlen sind, die Ausflüge und weitere Reisen mit Schülern unternehmen. Die Fahrt läfst eine Reihe von Landschaftsbildern am Wagen vorbeiziehen, die bei rechter Ausdeutung der wesentlichen Charakterzüge an Natur und Siedelung den sinnfälligsten und deshalb lehrreichsten Erdkundeunterricht darstellen. Doch fehlte es bisher an geeigneten Hilfsmitteln zur Vertiefung in den Gehalt dieser natürlichen Wandelpanoramen, die eine Eisenbahnfahrt darreicht. *Rechts und links der Eisenbahn* heifsen die kleinen 50-Pfennig-Hefte, die von jetzt an die Erklärung des Sehenswerten an der Strecke übernehmen möchten. Jedes Heft enthält einen Ausschnitt der herrlichen Karte Deutschlands von Vogel (1 : 500 000) und einen Text, der von Fachleuten geschrieben ist. Über diese Texte zu sprechen, sei bis zum nächsten Jahre vertagt, da noch nicht alle Hefte erschienen sind.

Eine sowohl wegen der Methodik wie wegen der Ergebnisse hochbedeutsame Untersuchung hat Dr. Grund über *Die Veränderungen der Topographie im Wiener Walde und Wiener Becken* angestellt. Nichts Besseres läfst sich über sie sagen, als Dr. Schlüter es in der Zeitschrift der Berliner Gesellschaft für Erdkunde getan hat: Sie „giebt für ein räumlich beschränktes Gebiet eine so ausführliche und auf einer so um-

Digitized by Google

fassenden Verwertung des verschiedenartigsten historischen Materials beruhende Darstellung, wie sie bisher völlig vereinzelt dasteht .... Den gröfsten Wert erhält sie aber dadurch, dafs sie über alle Genauigkeit der Einzelforschung hinweg zu weitblickenden Anschauungen vordringt, die auf die ganze Auffassung der Siedelungsgeschichte und Siedelungsgeographie Mitteleuropas eine nachhaltige Wirkung ausüben werden". Nur wird ein Lehrer der Erdkunde, der nicht selbst auf dem Felde der Siedlungskunde wissenschaftlich tätig ist, Mühe haben, sich durch die umfangreichen, teilweise recht in kleinste Einzelheiten sich weit verlierenden Untersuchungen hindurchzuarbeiten. Doch die Mühe wird durch reiche Anregung, vornehmlich durch Gewinnung einiger allgemeiner Gesichtspunkte belohnt, die besonders im Unterricht oberster Klassen, zumal in Geschichtsstunden, verwertbar sind. Übrigens hat Dr. Schlüter selbst über Siedlungen in Thüringen ein ähnlich vorzügliches Buch geschrieben, über das leider hier nicht berichtet werden kann, weil es nicht zur Durchsicht vorgelegen hat. Zwar wird nur das nordöstliche Thüringen behandelt; aber für Geographen und Historiker bietet die Art dieser Behandlung ein Muster-Beispiel für die gesamte Gruppe von schwierigen Untersuchungen, die sich auf siedelungskundiche Fragen beziehen.

Die *Thüringer Stimmungsbilder* aus dem Skizzenbuche des Thüringer Wandersmannes August Trinius machen auf eine ganz andere Art von Literatur aufmerksam, die so unwissenschaftlich, wie die zuletzt besprochenen Bücher hochwissenschaftlich, doch mit ihnen den guten Zweck für den Lehrer der Erdkunde gemein hat, dafs sie anregt und die Möglichkeiten mehrt, dem Unterrichte neue Färbungen zu geben. Freilich ist in diesem Buche weniger plastische Landschaftsschilderung vorhanden als in früheren Thüringer Wanderbüchern desselben Schriftstellers: Viel Farbe und wenig Linie. Der Geograph kommt zu kurz. Zu den Plaudereien über Wald und Wiese, Mond und See, Nebel und Wind, Volk und Herrscher könnte jeder andere Landschaftsrahmen so gut passen wie Thüringen. Mehr tatsächliche Kenntnisse vermitteln die allerdings nicht so feinsinnig lyrischen, vielmehr humoristisch-kritischen Reise- und Kulturbilder von K. E. Franzos *Aus Anhalt und Thüringen*, das letzte Buch des zu früh verstorbenen Feuilletonisten. Beide Bücher könnten auch Schülern oberer Klassen in die Hand gegeben werden.

Für den Historiker und Archäologen liegt die Zeit schon fern, in der man Ernst Curtius zugejubelt, für den Lehrer einer begeisterungsfrohen Jugend aber nicht. An dem hohen Idealismus, der das Wirken dieses zarten Geistes gekennzeichnet hat, erhebt sich noch jetzt, wer die unter dem Titel *Altertum und Gegenwart* gesammelten Reden liest, besonders im Hinblick etwa darauf, dafs er reiferen Schülern die Landeskunde von Griechenland lehren soll. Es war deshalb recht, diese Aufsätze trotz der Tatsache, dafs manches in ihnen bereits veraltet ist, in 3. Auflage unverändert nochmals herauszugeben. Gerade auch der Geographielehrer sollte sich aus dieser Lektüre Lust und Liebe zur Behand-

Digitized by Google

lung der Länder ums östliche Mittelmeer schöpfen; denn Curtius, eng befreundet mit A. v. Humboldt und K. Ritter, hat in seiner Geistesrichtung allzeit eine klare Empfindung für den Zusammenhang des geistigen Klimas im alten Griechenland mit dem Boden und den Naturverhältnissen bekundet.

Ebenso wenig wie die letztgenannten Bücher gehen den Geographen 2 kleine Werke unmittelbar an, die sich mit dem Athos beschäftigen. Gelzer, *Vom heiligen Berge und aus Macedonien,* A. Schmidtke, *Das Klosterland des Athos.* Und doch sind beide für den Lehrer der Erdkunde lesenswert. Die Verfasser sind in den Athosklöstern archivalischen und bibliothekarischen Arbeiten nachgegangen und äufsern sich nun über die Eigenart des Lebens in diesen seltsamen Stätten eines halb orthodoxstrengen und dann doch wieder weltlichen Asketentums, das aus frühmittelalterlich byzantinischer Zeit als einer der ältesten Reste christlicher Kirche unter türkisch-islamitischem Schutze sich bis zur Gegenwart erhalten hat. Professor Gelzer vertieft sich mit mehr innerer Teilnahme ins Treiben der Mönche, teilt auch mehr subjektive Eindrücke mit. Der Verfasser des anderen Buches übt schärfere Kritik, betont mehr politische Bewegungen, beispielsweise das Verlangen Rufslands nach Einflufs in den Athosklöstern, hält sich strenger an die geschichtlichen Zusammenhänge. Aus beiden Büchern schöpft der Geograph, der mit Bedauern die landschaftliche Kennzeichnung des Athosgebiets und den Nachweis von der Bedeutsamkeit der abgeschiedenen Örtlichkeit für die Erhaltung der mittelalterlichen Kulturreste vermifst, doch eine willkommene Bereicherung der Kenntnisse über die merkwürdige Geisteswelt, die hier zur Landeseigenart gehört wie anderwärts lebhaftes Industriegetriebe und lärmender Verkehr. Die Bücher sollten in Lehrerbibliotheken Eingang finden, da Geographen, Historiker und Theologen des Kollegiums in gleicher Weise aus ihnen lernen werden.

Hippolyt Haas, der Kieler Professor der Geologie, führt die Leser der Velhagen-Klasingschen „Sammlung von Monographien zur Länderkunde" nach *Neapel und Sizilien.* In einer Sammlung von Büchern, die vornehmlich der guten und vielen Bilder wegen gern auf dem Tische ausgelegt werden, über ein Thema, das ganz den Bedürfnissen des Vergnügungsreisenden entsprechend umgrenzt ist, und über einen Stoff, der schon recht oft und zum Teil auch sehr geistreich behandelt ist, noch etwas Fesselndes zu sagen, was zugleich unterhält und belehrt, das ist nicht ganz einfach. Der Verfasser träumt sich in jüngere Jahre zurück, als er seine erste Reise in die vielbesungenen Landstriche ums Tyrrhenische Meer unternahm, und nun vermag er einen warmen Strom ungekünstelter Schwärmerei durch die Blätter sich ergiefsen zu lassen, auf denen er geologische und geschichtliche Verhältnisse und eine bunte Fülle anderer wissenschaftlich zu erklärender Tatsachen mitzuteilen hat, so dafs jeder, der sich auf einen lebensvollen Unterricht über das beschriebene Gebiet vorbereiten möchte, nicht nur mit Erfolg, sondern auch mit Genufs in

Digitized by Google

dem Buche lesen wird. Freilich läfst sich über subjektive Eindrücke streiten, während objektiv-sachliche Schilderung das beruhigende Gefühl erweckt, von der Richtigkeit der Darstellung überzeugt zu sein. Ist der Eindruck, den Capri erweckt, wirklich für das Empfinden natürlich anschauender, gern sich begeisternder Menschen sinnfällig wiedergegeben durch die Behauptung: „Beethovens 7. Symphonie, das ist Capri in Musik! Und der Basso ostinato in ihrem ersten Satz, das ist der Tiberius."

Ein anderer Band derselben Sammlung behandelt die deutschen Schutzgebiete im Stillen Ozean. Dr. Georg Wegener ist der Verfasser. Es kann nur wiederholt werden, was im Geogr. Anzeiger 1904 S. 163 über das Buch gesagt ist: „Die landeskundliche Charakteristik der Inselgruppen und der einzelnen Eilande ist ganz vortrefflich gelungen. Die kleinen, in sich abgeschlossenen Landgebilde laden einen des Wortes so mächtigen Schilderer, wie Dr. Wegener es ist, förmlich ein, sich in ihre Individualitäten zu vertiefen, und unterstützt durch die persönliche Bekanntschaft mit einer ganzen Reihe von ihnen entwirft er nun so anschauliche Bilder, dafs unter den von Prof. Scobel herausgegebenen Monographien, die an wissenschaftlichem Werte und an Geschick der für ein breiteres Publikum berechneten Darstellung als sehr verschieden gelungen gelten müssen, dies 15. Bändchen als eins der anmutendsten zu beurteilen ist."

Über *Die deutschen Schutzgebiete in der Südsee* hat auch Prof. Hassert ein für Lehrer- wie Schülerbibliotheken (Prima!) warm zu empfehlendes Buch geschrieben, das als Nachtrag zu seinem früher erschienenen Werk über die deutschen Kolonien aufzufassen ist. Die Behandlung des vielfach besprochenen Gegenstandes durch Hassert verbindet wissenschaftliche Genauigkeit mit einer für jederman verständlichen Klarheit und Anschaulichkeit, so dafs man breiteren Kreisen der Gebildeten kein Buch über Deutschlands Schutzgebiete mehr empfehlen könnte als das von Hassert.

Es liegt im Wesen der Geographie, dafs die wissenschaftliche Betrachtung auf viele Nachbargebiete hinübergreifen mufs und dafs anderseits Vertreter anderer Wissenschaften geographische Themata streifen. Es gilt mithin, auch abgelegene Literaturgruppen auf ihren etwa erdkundlichen Inhalt hin zu prüfen. Eine Reihe von beachtenswerten Erscheinungen dieser Art finden sich im Schriftenverzeichnis zusammengefafst. Hier sei als ein Beispiel nur der Vortrag des Oberleutnants Tauber erwähnt, der im Militärwochenblatt sich abgedruckt findet und *Die sibirische Eisenbahn und das russische Arbeitsfeld in Ostasien* zum Gegenstande hat. Von der raschen Entwicklung der Ereignisse in Ostasien ist der Vortrag überholt, und Neues hat er überhaupt nicht gebracht. Trotzdem ist er inhaltlich wohlgelungen, weil er knapp und treffend zusammenfafst, so dafs er auch dem Geographielehrer eine brauchbare Quelle für den Lehrstoff bietet. Die Bahn ist Massenansprüchen nicht gewachsen, also keine Welthandelsstrafse. Sie entlastet den Kara-

Digitized by Google

wanenhandel, wird ihm jedoch nicht schweren Abbruch tun. Sie ermöglicht rasche Postbeförderung. Von gröfserer Bedeutung wird sie für die innere Politik sein; denn sie erleichtert die Besiedlung Sibiriens, ermöglicht den Austausch von Fabrikaten und Rohstoffen, vereinheitlicht die Verwaltung, insbesondere die militärische. Bisher hat die gelbe Rasse noch jedes fremde Volk mit wunderbarer Zähigkeit aufgesogen. Durch die sibirische Bahn wird ihr der slavische Stamm nun nahegerückt, und die Frage bleibt, welche Rasse hier sich als stärker erweisen wird.

Schon unter der bisher aufgezählten Literatur war manches, was für Schüler höherer Klassen einen recht geeigneten Lesestoff bietet: aber auch für die Schüler der mittleren, ja unteren Klassen gilt es geographische Lektüre zu finden. Reisebeschreibungen, Schilderungen fremder, abenteuerlicher Länder und Völker erregen immer die Leselust der halberwachsenen Jugend. Nur wird ihr oft zu viel geboten, was dem Märchenhaften, der Fabelei ein ungesundes Übergewicht über die nutzbringenden Belehrungen von der Wirklichkeit verleiht. Recht dankbar mufs man deshalb das Unternehmen von H. Vollmer in Hamburg begrüfsen, der anfangs in Gemeinschaft mit K. Lorenz eine *Sammlung von Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend* herausgibt. Die geographischen Bände sind durchweg gekürzte Bearbeitungen von Reisewerken, die im Paetelschen Verlage des Allgemeinen Vereins für deutsche Literatur zu Berlin erschienen sind und sich eines guten Rufes erfreuen: „Samoa, Die Perle der Südsee“ von Ehlers, dann von demselben Verfasser „Im Osten Asiens“, „Im Sattel durch Indochina“, und schliefslich von Prof. Dove aus Jena „Südwest-Afrika“. Man wird über die Berechtigung und Zweckmäfsigkeit der einen oder anderen Kürzung, dieser oder jener Anmerkung, überhaupt mancher Einzelheiten eine abweichende Ansicht haben. Das Unternehmen als Ganzes ist lobenswert und für Schülerbibliotheken etwa der Obertertia und Untersekunda geeignet.

Den Schlufs mögen die *Charakterbilder aus Europa* von Buchholz machen, deren 4. Auflage Prof. Schöner verbessert hat. Im vorjährigen Bericht (XI, 29) ist der Band besprochen, der Asien behandelt, und diesmal kann nur dasselbe gesagt werden: Das Buch enthält zu vieles, was zu Mifsverständnissen führt, was geradezu falsch ist. Sicherlich macht sich ein Schüler vom Wert des Golfstroms für Norwegens Küstenbevölkerung die übertriebensten Vorstellungen, wenn er ohne jede Einschränkung gedruckt sieht: „Der nordische Fischer brennt auf seinem Herde die Palme von Haiti, den Mahagoni von Honduras, die kostbaren Hölzer des Amazonenstromes und des Orinoko“. Treibholz aus diesen letztgenannten Gegenden gelangt gar nicht in den Golfstrom. Und verkehrt ist es zu behaupten, Stockholm besitze nur im Residenzschlosse einen würdigen Vertreter der Baukunst. Nicht als Privatlektüre, sondern nur unter Leitung eines kenntnisreichen Lehrers ist die Benutzung des Buchs durch Schüler der Mittelklassen zu empfehlen.

XII.

Mathematik

A. Thaer (I. Reine Mathematik).
K. Weise (II. Angewandte Mathematik).

Abkürzungen für die Titel der Fachzeitschriften: HZ. = Hoffmann-Schotten Ztschr. f. math. u. natw. Unterr. UMN. = Pietzkers Unterrichtsblätter f. Math. u. Natw.

I. Reine Mathematik.

A. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Die *kulturelle Bedeutung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung* hat A. Wernicke in einem Aufsatz im PA. mit der ihm eigentümlichen Wärme und Entschiedenheit in der Geschichte der Philosophie von Protagoras bis Nietzsche aufgezeigt und das Ergebnis dieser Untersuchung in folgende Sätze zusammengefafst: „1. Die mathematische Grundlage dieser Forschung, d. h. die Mathematik selbst stellt eine Wissenschaft dar, deren allgemein anerkannte Voraussetzungen genau angebbar sind und von denen aus sie durch Urteile von innerer Notwendigkeit und allgemeiner Gültigkeit sicher weiter schreitet. Darum hat sich der Glaube an die Wissenschaft überhaupt an der Tatsache dieser Wissenschaft aller Skepsis gegenüber stets von neuem gestärkt. 2. Obwohl die Mathematik ein anschaulich-begriffliches System ist, welches keiner Erfahrung zu seiner Stütze bedarf, so hat es doch die Doppelkraft, auf Grundlage von Beobachtungen und Versuchen die physikalischen Erscheinungen der Sinnenwelt zu erklären und uns bei Konstruktionen in ihr sicher zu leiten. 3. Die mathematisch naturwissenschaftliche Forschung hat bei ihrer geschichtlichen Entwicklung, die durch Newton zu einem ersten Abschlufs gekommen ist, einen bedeutenden Einflufs auf die gesamte Weltanschauung ausgeübt. Indem sie die Sinnenwelt als ein in sich geschlossenes durch Gesetze bestimmtes Ganze ansehen lehrte, zwang sie zugleich den Menschen, in seinem Innern die ewig sprudelnde Quelle seines religiös ethischen Glaubens zu suchen, durch welchen auch die Sinnenwelt ihre letzte Deu-

Digitized by Google

tung erhält.“ Mag man Einzelheiten hierin anfechten, jedenfalls wird man mit Wernicke aus dieser Bedeutung das Recht ableiten, die Mathematik als einen wesentlichen Bestandteil der allgemeinen Bildung anzusehen und den Vorteil nicht aufser acht lassen, den kein anderer Lehrgegenstand in gleichem Mafse bietet, dem Schüler eine Einsicht in ein wirklich wissenschaftliches System zu gewähren.

In einer Besprechung von F. Kleins *Unterricht in der Mathematik* (vgl. Jb. XVII, 1) verlangt H. Schotten zunächst Wiedereinführung der früher auf den Universitäten gehaltenen Vorlesungen über Elementar-Mathematik. Er will aber durch dieselben nicht sowohl zukünftige Mathematiker tiefer in die Methodik der Elementar-Mathematik eingeführt sehen, denn hierfür empfiehlt er besondere Vorlesungen, sondern die vielfach besonders für Gymnasiasten zwischen Schul- und Universitäts-Unterricht bestehende Kluft ausfüllen, und denkt sich als Zuhörer auch Nicht-Mathematiker, die ihre Kenntnisse erweitern wollen. Im Gegensatz zu Klein sucht er dann durch eine vergleichende Zusammenstellung des mathematischen Pensums des Gymnasiums und der Oberrealschule nachzuweisen, dafs die letztere für die eine Wochenstunde mehr so reichlich Stoff durch die Lehrpläne aufgebürdet erhalten habe, dafs zu der von F. Klein geforderten intensiven Berücksichtigung der Anwendungen keine Zeit bleibt. Ganz besonders verwirft aber Schotten Kleins Gegenüberstellung, dafs den Realanstalten eine stärkere Berücksichtigung der angewandten Mathematik, dem humanistischen Gymnasium die stärkere Hervorhebung der prinzipiellen Fragen und der historischen Gesichtspunkte zufällt. Schotten hält dies für eine Degradierung der Realanstalten, wenn er auch das Wort nicht braucht. Trotz des energischen Angriffs, der von entschieden weitblickendem Gesichtspunkt aus geschieht, und vielen Lesern ungemein einleuchten wird, halte ich F. Klein nicht für geschlagen. Wenn jede Schule ihre Eigenart betonen will, mufs sie F. Klein folgen. Noch an anderer Stelle, nämlich bei einer im übrigen sehr anerkennenden Besprechung von A. Schülkes Aufgabensammlung (vgl. Jb. XVII, 28) macht H. Schotten den Mangel an Zeit für *Übermittelung detaillierter Fachkenntnisse* geltend. „Sollen wir Bankiers, Lebensversicherungsbeamte, Feldmesser, Astronomen, Steuerleute heranbilden oder sollen wir allen diesen die gemeinsame wissenschaftliche Grundlage geben, auf der nachher jeder je nach seinem Beruf weiter arbeiten kann?“

Unter dem Titel *Eine Enzyklopädie der Elementarmathematik* begrüfst E. Czuber in der ZR. das an anderer Stelle zu behandelnde Buch von H. Weber und J. Wellstein. Man kann in der Beurteilung dieses Werkes etwas von dem Verfasser des Artikels abweichen, seinen allgemeinen Ausführungen aber doch zustimmen. E. Czuber verlangt, dafs die Mathematik auf allen Stufen des Unterrichts mit der realen Wirklichkeit in einem fortwährenden gesunden Kontakt bleibt, ohne dafs darunter der logische und systematische Aufbau leidet. Er begrüfst es mit Freuden, dafs Universitätsprofessoren in Vorlesungen über Elementarmathematik die

Digitized by

zukünftigen Lehrer vom höheren Gesichtspunkt auf die schwierigen und interessanten Probleme hinweisen, die hier noch ganz oder teilweise der Lösung harren. Dafs er neben den klassischen Werken von R. Baltzer und M. Cantor speziell für die Geschichte der Elementarmathematik auf J. Tropfkes Buch hinweist, sei an dieser Stelle nicht übergangen. Über die Aufnahme der Differentialrechnung spricht sich Czuber leider nicht direkt aus; er zitiert H. Weber, der dagegen, und F. Klein, der dafür ist.

In der Einleitung zu einer unten noch mehrfach zu erwähnenden Pg.-Abh. der städt. ORs. zu Halle gibt O. Apel einigen Ansichten Ausdruck, die der Referent nicht teilt, die aber doch verbreiteter sind, als die Mathematiker i. a. gern zugeben. Apel erklärt, dafs der direkte praktische Nutzen, den die Schüler der höheren Schulen von der Mathematik haben, recht gering ist. Er sieht es aber als eine Verkennung des Bildungswertes der Mathematik an, wenn man das System der Schul-Mathematik mit Rücksicht auf die praktische Verwendbarkeit der Sätze beschränkt oder erweitert. Anderen Sätzen stimmt der Referent gern bei. Der Schüler soll lernen, dafs man nicht beweist, um zu beweisen, sondern dafs der Beweis erst die Sicherheit verleiht, dafs das, was man aus gewissen Annahmen gefolgert hat, auch richtig ist. Ebenso darf, nachdem einmal der propädeutische Anschauungsunterricht vorangegangen ist, die Schwierigkeit, welche dem Schüler Aufstellung von Voraussetzung und Behauptung macht, kein Grund sein, diese logische Übung dem Schüler zu erlassen.

M. Glöser macht in der ZR. gelegentlich einer ebenso wohlwollenden wie eingehenden Besprechung des vorjährigen Berichtes eine Reihe wertvoller Bemerkungen, von denen wenigstens zwei zitiert werden sollen: „Es ist selbstverständlich, dafs ein gut geleiteter mathematischer Unterricht zum Denken und Anschauen erzieht, allein ebenso zweifellos ist es, dafs durch den Unterricht in diesem Gegenstande dem Schüler so viele Kenntnisse vermittelt werden müssen, dafs er auf Grund derselben als Abiturient ein abgerundetes solides elementar-mathematisches Wissen sein Eigen nennen kann.“ „Der benutzte mathematische Übungsstoff erfüllt nur dann seinen Zweck und wird nur dann wirksam, wenn der Lehrer im voraus weifs, zu welchen Bemerkungen besonderer Art die Behandlung eines Problems Anlafs bieten würde. In die methodische Aneinanderreihung der Beispiele irgend einer Aufgabensammlung soll nie ein blindes Vertrauen gesetzt werden.“ In Österreich darf, wie Glöser ferner mitteilt, kein für die Hand des Schülers bestimmtes Lehrbuch eine Vorrede enthalten, doch ist nicht verboten, dem Rezensions- und Lehrerexemplare solche auf besonderen Blättern gedruckt beizugeben.

In der ZR. macht V. Misařs einen *Versuch einer Zusammenstellung der von Schülern in der Mathematik am häufigsten begangenen Fehler*. Eine Vorarbeit fand der Verfasser in M. Simons bekannter Didaktik, aber das von Misař Gegebene ist, so bekannt es jedem älteren

Digitized by Google

Lehrer vorkommen wird, durchaus eigenartig in der Gruppierung nach den Ursachen der Fehler. Das Ergebnis wird folgendermafsen zusammengefafst: „Der Schüler bevorzugt die alten Gesetze vor den neuen, Bekanntes vor Unbekanntem, besondere Zahlen vor allgemeinen, regelmäfsige Figuren vor unregelmäfsigen; die Umgangssprache vor der algebraischen Zeichensprache. Daher befolgt er früher gelernte Gesetze bis zum äufsersten, verallgemeinert sie über ihren Gültigkeitsbereich hinaus; er mechanisiert seine Arbeit, indem er Operationen einerseits vernachlässigt, anderseits doppelt ausführt, schwierigere durch leichtere ersetzt und Analogien in Formeln und Operationen aufsucht.“ Die Arbeit sollte weiter ausgeführt als Heft erscheinen, ich würde sie dringend jedem jungen Mathematik-Lehrer empfehlen, der ahnungslos, welch' schreckliche Folgen ein rasches Umsegeln einer Klippe haben kann, wacker darauf los doziert und dann entsetzt bei der nächsten Klassenarbeit an seinem ganzen Darstellungsvermögen oder an der Fassungskraft der Schüler verzweifelt. Hier sieht er Ben Akibas Spruch bestätigt, tröstet sich und lernt.

Einem kleinen Aufsatz M. Cantors über *Phantasie und Mathematik* ist ein eingehendes Referat in Schottens Zeitschrift gewidmet. Man wäre versucht es abzuschreiben, so anziehend ist die Darstellung bei aller Kürze. Wieviel Phantasie Mathematiker brauchen und gehabt haben, wird an einer Reihe hervorragender Entdecker und geistvoller mathematischer Schriftsteller gezeigt.

In den NJ. bespricht O. Richter unter dem Titel *Elementarmathematik* eine Reihe von Aufsätzen und Lehrbüchern, die mehr oder weniger neue Bahnen einschlagen, den mathematischen Unterricht zu heben, so G. Holzmüllers Vorschlag einer Enzyklopädie der Elementarmathematik, F. Kleins Forderung der Einführung der Infinitesimalrechnung, E. Göttings Lehrplanentwurf für Realanstalten, um dies Ziel zu erreichen, nämlich Kürzung des Pensums der sogenannten Elementarmathematik, so dafs diese in O II erledigt ist, und für U I die analytische Geometrie für O I die Differential- und Integralrechnung bleibt; ein Plan, der in den Hamburger Oberrealschulen seit Begründung derselben befolgt wird. Allerdings gehen die Hamburger Realschulen etwas weiter wie die preufsischen (Reihen und Renten schon in U II). Von Büchern werden mit gelegentlichen Verbesserungsvorschlägen besonders gewürdigt: Borck, Geifsler, Müller-Hupe, Schülke, Schuster, Vollbrecht, die auch in diesen Berichten mehrfach erwähnt sind.

Auf der Breslauer Hauptversammlung des Vereins zur Förderung der Mathematik und Naturwissenschaften sprach F. Pietzker über *den exaktwissenschaftlichen Unterricht in der Schulreformbewegung.* Pietzker ist ein warmer Freund dieser Bewegung und einer ihrer ältesten Anhänger, wie seine Programmabhandlung vom Jahre 1875 beweist. Wenn er auch in den heutigen Reform-Gymnasien und Reform-Realgymnasien seine Ideen nicht ganz verwirklicht sieht, die auf eine mehr praktische Bildung in der Mittelstufe, Gabelung und intensiv nicht extensiv wissenschaftlichen

Betrieb auf der Oberstufe zielen, hält er es doch für seine Pflicht Vogts Angriff auf die Reformanstalten (vgl. Jb. XVI, 2) zurückzuweisen. Es gibt unzweifelhaft zu denken, dafs neben Vogt eine ganze Reihe der ausgezeichnetsten Gegner des Reformgymnasiums warme Freunde der Mathematik sind und in den Reformanstalten nicht nur eine Schädigung der altklassischen, sondern auch der mathematischen Bildung sehen, ich möchte nur O. Kübler und P. Cauer erwähnen, und dafs anderseits die Haltung der Reformschulmänner auf der Kasseler Konferenz leider, das mufs man ehrlich gestehen, in Bezug auf Stellungnahme zum exaktwissenschaftlichen Unterricht nur Wasser auf die Mühlen der Gegner treiben konnte.

Über die Bewährung der neuen Lehrpläne für Mathematik an den Gymnasien liegen gedruckte Mitteilungen spärlich vor. Es sei gestattet, eine schriftliche zu zitieren. „Trotz des Zuges der Zeit „Recht vieles wissen, aber um alles in der Welt nichts gründlich“ ist man in den Lehrplänen wieder zu dem Alten, Bewährten zurückgegangen. Man begnügt sich mit weniger aber das gründlich. Jetzt kann man in U II doch wieder unterrichten, vorher war das ein Pressen. Mit Recht entlastete man die Tertien, doch dürften in O III die Elemente der Wurzellehre Platz finden, da eine Anwendung des Pythagoras ohne Quadratwurzeln nicht gut zu denken ist. Warum die arithmet. und geom. Reihen aus O II nach I verlegt sind, ist mir nicht klar. Ihre Ableitung nimmt wenig Zeit in Anspruch und dann sind sie gute Anwendungen für quadratische Gleichungen resp. logarithmische Berechnungen.“

Eine brauchbare *Zusammenstellung des mathematischen Lehrstoffes* für die untere und mittlere Stufe des Realgymnasiums hat B. Hecht im Pg. des städt. Rgym. zu Königsberg i. Pr. geliefert. Einzelheiten sind wohl anfechtbar. Die Unterstellung des Multiplikators halte ich nicht für praktisch. Wenn behauptet wird, dafs beim Teilen „der Dividendus in so viele gleiche Teile geteilt wird, als der Divisor angibt“, so möchte ich den Ausdruck sprachlich und sachlich anfechten. Allerdings ist das ein Teilen im gewöhnlichen Sinne des Wortes, aber kein mathematisches Dividieren. Das erstere wird durch die Gleichung $12 = 4 + 4 + 4$, das letztere durch die Gleichung $12 : 4 = 3$ ausgedrückt. Charakteristisch ist ja gerade, dafs man nur einen Teil hinschreibt, und das mufs doch gesagt werden. Auch beim Messen wird nicht berechnet, wie oft der Divisor im Dividendus enthalten ist, sondern es wird untersucht, wie oft sich der Divisor vom Dividendus abziehen läfst. „Brüche durcheinander dividieren“ ist kein schöner Ausdruck. Man addiert eine Summe doch nicht immer zu einer Gröfse — Zahl wäre vielleicht besser — indem man die Summanden nach einander addiert, sondern man kann es nur so machen. Die Ausdruckweise „Statt zu addieren — kann man“ und entsprechend bei allen Regeln ist nicht so viel länger, dafs man um der Kürze willen auf die Korrektheit zu verzichten braucht. Der Ausdruck „Höhenabschnitte“ statt Projektionen klingt zwar deutsch, tut aber der

Digitized by Google

Sprache grammatisch Gewalt an. Die Auswahl der Sätze der Trigonometrie und Stereometrie zeigt weise Beschränkung, planimetrische Berechnungen sind etwas reichlich geboten, sonst ist auch dieser Teil gut und in der Arithmetik findet sich der übliche Lehrstoff klar geordnet.

Gille gibt in der ZfS. *Ausführungen zum Realschullehrplan*, die bis zur U III bei Abschlufs dieses Berichtes gediehen waren. Für Sexta macht er besonders auf die ausländischen Münzen aufmerksam, die zur Zeit leider noch nicht von unserer Lehrmittelindustrie in Nachahmungen geboten werden, weshalb der Verf. Comptoir-Tabellen (von A. S. Henze) empfiehlt. Nicht in der Idee des Sachrechnens, sondern im Rechnenkönnen, in der Erziehung zur Aufmerksamkeit, sieht Gille den ethischen Wert dieses Unterrichts. Das Pensum der Quinta findet er zu klein und will die Gesellschaftsrechnung aus IV herübernehmen. In der IV empfiehlt er, sich auf die einfache Zinsrechnung zu beschränken und das Ergebnis als Formel $z = kpn : 100$, $k = 100z : (pn)$ auszudrücken, eine nützliche Vorbereitung der allgemeinen Arithmetik. Den Anschauungsunterricht in der Planimetrie wünscht Gille nach 6 Wochen durch den systematischen ablösen zu lassen; aber dem Schüler soll nicht der starre Beweis entgegentreten, er soll ihn auf Grund des vorgesteckten Zieles finden. Anwendungen sind wichtig, sollen aber nicht zur Hauptsache werden, damit der Vorwurf der „Mathematik für Zimmergesellen“ nicht Berechtigung bekommt. Noch schärfer wird in U III in der Arithmetik strenge Wissenschaftlichkeit gefordert. „Ein Unterricht, der es hier mehr auf Können absähe als auf Verstehen, würde mehr Schaden als Nutzen stiften.“ Immerhin gestattet er die induktive Auffindung der Rechengesetze aus Zahlenbeispielen. Die Gleichungslehre soll den Abschlufs bilden und Aufgaben aus der Planimetrie und dem bürgerlichen Rechnen sollen Gelegenheit zur Verwendung geben. Hinzuzufügen sei diesem Pensum die Lehre von den Proportionen und von den Potenzen und Wurzeln für die Basen 1—20. Die Planimetrie soll das praktische Feldmessen auf dem Schulhof lehren, neben dem Pythagoreischen Satze sind der Euklidische und der Höhensatz so zu bearbeiten, dafs ihre Beweise nicht als Taschenspielerkunststücke erscheinen. Man wird die Fortsetzung der Ausführungen mit Interesse erwarten.

Quossek hält den *Lehrplan für Prima der Oberrealschulen* in Mathematik für unausführbar. Zunächst ist er gegen die Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung und stützt sich dabei auf die stumpfsinnigen oder eines Primaners unwürdigen Aufgaben über diesen Gegenstand, die in den Sammlungen leider zu finden sind. Er ist auch gegen Aufgaben aus der Versicherungstechnik. Dafs für letztere aus der Wahrscheinlichkeitslehre nur das Gesetz der grofsen Zahlen notwendig ist, so dafs das Pensum in dem in Österreich üblichen Umfang, nämlich unter Beschränkung auf die Lebensdauer einer Person, in 2—3 Wochen erledigt werden kann, sei hier doch erwähnt. Quossek weist darauf hin, dafs die Kegelschnitte nicht weniger als dreimal, nämlich synthetisch, analytisch

Digitized by Google

und darstellend-geometrisch durchgenommen werden, er hätte als vierte Methode auch noch die stereometrische erwähnen können, die jedenfalls von vielen Lehrbüchern gebracht wird. Sein Hauptangriff richtet sich aber gegen die „Grundlehren der darstellenden Geometrie“. Wieviel soll hier geboten werden? Ist es nicht widersinnig, die Teilnehmer an dem (leider ja fakultativen) Linearzeichnen, die nach den amtlichen Lehrplänen schon in O II darstellende Geometrie gehabt haben, nun noch einmal mit den Elementen zu plagen? Dafs die meisten Lehrer der Mathematik sich erst selbst in die darstellende Geometrie hineinarbeiten müssen, ist ja für deren wissenschaftliche Weiterbildung sehr nützlich, trägt aber erfahrungsmäfsig in den ersten Jahren nicht zur zweckmäfsigen Gestaltung des Unterichts bei. W. Gercken hat Vermehrung der mathematischen Stunden auf Kosten des Zeichnens vorgeschlagen. Der Ausweg wird jedenfalls an anderer Stelle auf starken Widerspruch stofsen. Ganz so tragisch kann der Berichterstatter die Sache nicht ansehen. In der Zusammenlegung der Lehraufgaben von U I und O I in den Plänen von 1901 gegenüber der Trennung in zwei Klassenpensen im Jahre 1892 liegt ein Mittel, die synthetische Geometrie der Kegelschnitte der analytischen einzufügen, soweit sie für nötig gehalten wird. Eine Beschränkung der Kombinatorik ist ganz gewifs geboten und von der darstellenden Geometrie können im mathematischen Unterricht wirklich nur die Prinzipien geboten werden. Wer mehr lernen will, mufs eben am Linearzeichnen teilnehmen und erhält einen nützlichen Antrieb dazu. Der Aufsatz von Quossek bleibt aber bemerkenswert, denn er zeigt, dafs die Lehrpläne zu einer Überbürdung führen können.

Über die Anzahl der schriftlichen vom Lehrer zu korrigierenden Arbeiten in der Mathematik findet man in Programmen öfter Angaben. Glücklicherweise enthalten die Lehrpläne keine Anweisungen, denn was für die eine Schule eine Wohltat ist, kann für die andere zur Plage werden. An der Oberrealschule in Cöln ist folgende Ordnung durch Konferenzbeschlufs festgelegt: I 8 Arbeiten, mindestens die Hälfte Klassenarbeiten, O II 6 Klassen-, 3 Hausarbeiten, U II 7 Klassen-, 8 Hausarbeiten, III 12 Klassen-, 6 Hausarbeiten. Da wird der Lehrer nicht überbürdet und die Schüler haben genügende Übung auch Zeit, zwischen zwei Arbeiten etwas Neues zu lernen.

In einem Aufsatz über die Abänderung der Lehrpläne der württembergischen Realanstalten erklärt Schumann, dafs er die Beibehaltung der Infinitesimalrechnung für unbedingt notwendig halte und sich darin in Übereinstimmung mit F. Klein befinde. Gerade auf diesem Gebiet sei der Schulunterricht im stande, etwas an praktischem Können und Wissen mitzugeben, was auf der Hochschule nur sehr schwer und von verhältnismäfsig wenigen erworben werde.

Der neue provisorische *Lehrplan des mathematischen Unterrichts in Bayern* bringt, wie H. Wieleitner in einem Aufsatz in Schottens Ztschr. auseinandersetzt, für die Gymnasien die Streichung der sphärischen Tri-

Digitized by Google

gonometrie und die Einführung in die Elemente der analytischen Geometrie. Da die Abiturientenaufgaben vom Ministerium gestellt werden, wäre es allerdings konsequent, nun auch Aufgaben aus der Koordinatengeometrie zu geben und dafür kompliziertere aus der Planimetrie wegzulassen. Während H. Wieleitner sich über das Pensum des Realgymnasiums beifällig äufsert, hält er das der Realschulen für zu umfangreich, weil es in 6 Jahreskursen bei einer durchschnittlich nur um eine Stunde gröfseren Zahl von Wochenstunden das ganze alte Gymnasialpensum unter Beifügung der darstellenden Geometrie und des kaufmännischen Rechnens zu absolvieren hat. An die Stelle der norddeutschen Oberrealschulklassen tritt in Bayern die Industrieschule. Dieselbe will aber in 2 Jahren auf die technische Hochschule, in 3 Jahren direkt auf die Praxis vorbereiten, auch ist sie bereits in mehrere Fachabteilungen gegliedert. Der unterste Kursus, also Obersekunda entsprechend, bietet in einem 6stündigen mathematischen Unterricht (neben 4 Stunden darstellender Geometrie), den Abschlufs der elementaren Algebra, Erweiterungen besonders in praktischer Beziehung auf dem geometrischen Gebiet und die analytische Geometrie der Ebene. Im nächsten Kursus wird die Differential- und Integralrechnung behandelt. Etwas viel ist das unzweifelhaft und der Wunsch nach Oberrealschulen und dreijähriger Vorbereitung auf die technische Hochschule gewifs berechtigt. Dann wird auch die Beschränkung der Industrieschul-Abiturienten beim Oberlehrerexamen auf technische Mittelschulen fortfallen. Die Prüfung der Fachlehrer findet in 2 Abschnitten nach 4 bezw. 8 Semestern statt. In der ersteren wird etwa verlangt, was für die Fakultät in Mittelklassen in Preufsen vorgeschrieben ist, doch kommt synthetische Geometrie der Kegelschnitte und Elemente der darstellenden Geometrie hinzu. Die Prüfung besteht in 7 Klausurarbeiten und einem mündlichen Examen. Bei der 2. Prüfung wird eine Abhandlung, deren Thema freisteht, und ein zweistündiges mündliches Examen gefordert. H. Wieleitner verlangt, dafs Vorlesungen über Grundlagen der Geometrie gelesen und Kenntnis auch der nichteuklidischen Geometrie nachgewiesen werde.

H. Morsch gibt in den NJ. eine Zusammenstellung über die *Forderungen in der Reifeprüfung* in den verschiedenen deutschen Staaten und weist auf die erheblichen Unterschiede hin. In der Mathematik stellen die höchsten Ansprüche die Realanstalten Württembergs, dann folgen die Hamburger, die geringsten Forderungen werden in Bayern gestellt. Was Österreich betrifft, so darf man nicht übersehen, dafs zur Zeit noch die Oberrealschulen 8stufig sind. Wir haben also in der Reifeprüfung die Leistungen von Unterprimanern vor uns und da würde Österreich unmittelbar hinter Württemberg rangieren.

A. Schulte-Tigges tritt in einem Aufsatz der MhS. sehr lebhaft für den Betrieb der *Philosophischen Propädeutik* auf mathemathisch-naturwissenschaftlicher Grundlage nicht nur, sondern auch in den diesen Wissenschaften zugewiesenen Stunden ein. Er zeigt im einzelnen, wie

die in der Mathematik benutzten logischen Formen auch zum Bewufstsein der Schüler gebracht werden können. Ganz gewifs ist die hierauf verwandte Zeit nützlich angelegt und der Primaner sollte über die innige Beziehung zwischen Philosophie und Mathematik nicht völlig im Unklaren gelassen werden. Drängen doch schon die historischen Mitteilungen unwillkürlich zu Abschweifungen auf das philosophische Gebiet, ein Genufs für Lehrer und Schüler. Ähnliche Gedanken spricht G. Schneider in der ZG. aus.

Einen Beitrag zur Geschichte der Mathematik lieferte G. Loria in einem Vortrag über die *Mathematische Gelehrsamkeit der Frauen.* F. Hultsch hat das Verdienst, den wesentlichen Inhalt deutschen Lesern durch Veröffentlichung im Dresdener Anzeiger und in Schottens Ztschr. zugänglich gemacht zu haben. Besonders ausführlich werden Hypatia, Karoline Herschel und Sophie Kowalewska behandelt.

In einem Bericht über M. Cantors Sammlung von Abhandlungen zur Geschichte der Mathematik macht S. Günther auf eine Arbeit über die Sphärik des Menelaus und über den Mathematiker Arnauld (1612 bis 1624) aufmerksam.

Die *Geschichte der „arabischen" Ziffern* verfolgt Klaus im KW. Ziffer soll von dem hebräischen saphar (zählen) abgeleitet sein. Die Araber besitzen die Zeichen um 900, in Spanien treten sie 1252 in den Tabulae Alphonsinae auf, in Frankreich werden sie 1256 von Sacrobosco, in Griechenland 1270 von Planudes gebraucht. In Tropfkes Geschichte der Elementarmathematik, die noch weiter zu besprechen sein wird, findet man eine übersichtliche Tafel mit den Zifferzeichen der oben erwähnten Männer.

Die Deutsche Mathematiker-Vereinigung warnt davor, das *Studium der Mathematik* in den nächsten Jahren als besonders lohnendes Brotstudium zu betrachten, da durch den starken Andrang zu demselben die Aussichten auf rasche Anstellung im Staatsdienst sinken werden. Während 1893 die Zahl der Studierenden der Mathematik in Preufsen 178 betrug, ist sie 1902 auf 1205 gestiegen. Da jährlich etwa 70 Mathematiker angestellt werden, berechnet die Vereinigung eine Normalzahl von 600 Studenten.

Ausführlich werden in Schottens Zeitschrift die *Ratschläge und Erläuterungen* für die Studierenden der Mathematik und Physik an der Göttinger Universität wiedergegeben, die von der Direktion des mathematisch-physikalischen Seminars veröffentlicht sind. Auch für die Universität Jena sind Ratschläge veröffentlicht, auf die in HZ. aufmerksam gemacht wird.

Richter (Wandsbeck) bricht in Schottens Ztschr. eine kräftige Lanze für das *Studium der zukünftigen Lehrer der Mathematik auf technischen Hochschulen.* Als Vorzüge der letzteren bezeichnet er die Übungen, die besseren Einrichtungen für angewandte Mathematik, den Verkehr mit Technikern, die richtigere Wertschätzung der einzelnen Teile der Mathe-

Digitized by Google

matik, je nachdem sie praktische Verwertbarkeit und Beziehung zur Wirklichkeit enthalten. Auch die ideale Seite wird betont, dafs der Mathematiker besonders geeignet und dadurch verpflichtet ist, ein Bindeglied zwischen den auf Universitäten und den auf technischen Hochschulen Vorgebildeten zu werden.

2. Arithmetischer Unterricht.

Winke für den *Rechenunterricht* enthält ein Aufsatz von E. Knape im PW. Es nützt nichts, sich dagegen aufzulehnen, dafs wir im Deutschen bei der Zahl 47 352 die Ziffern in der Reihenfolge 74,3,25 sprechen, man mufs die Schüler eben darauf einüben. Leichte Kopfrechenaufgaben, dann ein Schema für das schriftliche Rechnen an der Tafel, zuletzt ohne Tafel Rechnen des Schülers im Heft, während der Lehrer auf einem Blatt mitrechnet, d. i. die Normalreihenfolge. Zu jeder Stunde einige nicht zu schwere Hausaufgaben mit nachfolgender scharfer Kontrolle, ob auch die Nebenrechnungen vorhanden sind, sichern so gut als möglich die Selbsttätigkeit des Schülers. „Das sicherste Mittel, schnell fertig zu werden, ist langsam zu rechnen." Derartige kleine und doch nützliche Hilfen bietet die anspruchslose Plauderei eines wohlerfahrenen Praktikers noch mehrere.

Lehrreich ist das *Studium von Speziallehrplänen,* die auf Grund von Konferenzbeschlüssen aufgestellt sind. Leider wird man derselben selten habhaft. Von der Oberrealschule in Cöln lag ein solcher für Rechnen vor. Die allgemeinen Gesichtspunkte sind trefflich. Die in der Mathematik üblichen Formen sollen auch im Rechnen benutzt werden. Der Referent für Sexta oder der Drucker hat aber dies Gebot gröblich übertreten. Was soll man zu folgender Gleichung sagen

$$43 + 54 = 93,\ 97 \text{ oder } 325 + 63 = 385,\ 392?$$

Ein geschickter Rechenmeister der alten Schule hat die Pläne für Sexta und Quinta zusammengestellt. Vermutlich haben die mathematischen Kollegen etwas Wasser in den Wein der „Rechenvorteile" geschüttet, aber die Forderung, dafs das Kopfrechnen bis 1000 geübt werden soll, wird nur als „im allgemeinen" ausreichend bezeichnet. Praktischen Wert hat doch nur das rasche Rechnen mit kleinen Zahlen bis 200. Wer die gemarterten Gesichter der kleinen Jungen, die minutenlang dreiziffrige Zahlen im Kopf wälzen, öfter als Zuschauer — als Lehrer ist man das nicht — beobachtet hat, der sieht gerade in der Übertreibung des Kopfrechnens eine Quelle nervöser Überbürdung. Staunenerregende Resultate bei Prüfungen kann man allerdings damit erzielen. Charakteristisch ist für den Lehrplan der Sexta ferner ein konsequentes Ausschliefsen jeder neuen Methode: Die österreichische Subtraktion ist verpönt, der Multiplikator wird vor oder unter den Multiplikandus gesetzt, die Multiplikation beginnt mit den Einern, selbst in Sexta soll noch mit 8 lang dividiert werden. Schliefslich darf der Sextaner allerdings schreiben $3476 : 8 = 434$ Rest 4 (der Volksschüler schreibt im 3. Schuljahr korrekt $3476 : 8 = 434\frac{4}{8}$),

Digitized by Google

in der Zeitrechnung wird mit verflossener Zeit gerechnet, bei dem Aufsuchen des gröfsten gemeinsamen Teilers wird die alte Treppe von rechts nach links heruntergebaut. Ein ganz anderer Geist weht in dem kurzen Lehrplan der Quarta: Kopfrechnen mit kleinen Brüchen, Schlufs auf Zwischenzahlen in der Regeldetri, kurze Behandlung der zusammengesetzten Regeldetri. Die Anweisungen für Zins-, Rabatt- und Mischungsrechnung auf einer halben Seite wiegen manchen Druckbogen auf, der auf die gleichen Kapitel verwandt worden ist.

Müsebeck schildert in Schottens Ztschr. das *Multiplikationsverfahren* von Lehmer, dessen Prinzip folgendes ist: Es sei $100\,a + 10\,b + c$ mit $100\,a' + 10\,b' + c'$ zu multiplizieren, so bildet man $10\,000\,aa' + 1000\,(ab' + ba') + 100\,(ac' + bb' + ca') + 10\,(bc' + cb') + cc'$. Die Addition der eingeklammerten Gröfsen im Kopf hält Müsebeck mit Recht für eine Erschwerung der Schülerarbeit und Gefährdung der Sicherheit. Neu ist das Verfahren überhaupt nicht.

F. Pietzker weist in den UMN. (IX, 85) auf eine weniger bekannte Teilbarkeitsregel für 7, 11, 13, 37 hin, die aus den Gleichungen $1001 = 7 \cdot 11 \cdot 13$ und $99 = 27 \cdot 37$ folgt. (Vergl. Wertheim, Zahlenlehre Seite 76).

Mit Recht macht J. Tiede darauf aufmerksam, dafs dem Unterricht in der *Allgemeinen Arithmetik* gerade so gut wie dem in der Geometrie ein propädeutischer Kursus vorangehen mufs. Nun könnte man hier zwei Wege einschlagen, je nachdem man zuerst die Buchstaben als Zahlen oder die negative Zahl mit ihren Rechenregeln auf Grund des schon Bekannten aus der gemeinen Arithmetik einführt. Tiede wählt den letzteren Weg, d. h. er führt unter Benutzung des Thermometers negative Zahlen ein, ordnet sie aber in einer senkrechten Reihe nicht in einer wagerechten Linie, was zweckmäfsig ist. Er zeigt dann, wie das Subtrahieren ein Addieren mit umgekehrten Vorzeichen ist, gibt das Assoziationsgesetz, die Klammerauflösung und -setzung und kommt auf die Multiplikation. Hier ist ein Sprung gemacht, wenn er $+5+5+5 = +3 \cdot +5$ setzt, denn das Vorzeichen vor der 3 ist nicht hinreichend motiviert. Besser gelungen ist die Ableitung des schwierigen Falles minus mal minus gleich plus durch allmähliches Zunehmen des Produktes $+3 \cdot -5$, wenn man den ersten Faktor immer um eins verkleinert. Übrigens finden sich die angewandten Kunstgriffe in verschiedenen Lehrbüchern, nur stehen sie meist nicht am Anfang. Es ist also nicht überflüssig, dafs einmal empfohlen wird, sie als Einleitung zu benutzen.

In der reichhaltigen Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens der deutschen Staats-Oberrealschule zu Brünn findet sich ein kleiner wertvoller Aufsatz von E. Lindenthal, *Zur Grundlegung in der Rechen- und Gröfsenlehre*. Wenn man demselben gerecht werden wollte, müfste man ihn abschreiben, jede Kürzung öffnet dem Mifsverständnis Tür und Tor. Trotzdem soll, da die Festschrift schwer zu erlangen ist, hier der Versuch einer Darlegung des Gedankenganges des Verfassers gemacht werden.

Digitized by Google

Jede gezählte Menge nennen wir eine benannte Zahl, wenn die Einheit bekannt gegeben ist, sonst eine unbenannte Zahl. Die reine Zahl oder das „Wieviel“ kommt für sich allein nicht vor, indem sie stets an einer wahrnehmbaren Unterlage haftet. Es ist dies nicht anders, wie mit jeder anderen Eigenschaft. Es gibt keine anderen Zahlen als die sogenannten ganzen Zahlen. Die Beiwörter, gebrochen, negativ, positiv, irrational, imaginär usw., beziehen sich auf die Forderungen, welche mit den Zahlen verknüpft werden oder auf die Unterlage der reinen Zahl. Es gibt auch keine allgemeinen Zahlen, sondern im Gegensatz zu den besonderen nur beliebige Zahlen. Durch jede Zählung wird die entsprechende reine Zahl festgestellt, also handelt es sich auch in der ganzen Rechenkunde nur um reine Zahlen. Die Zahlen sind von einander schroff getrennt. 19,6 ist nicht eine Zahl, sondern es sind zwei Zahlen 19 und 6, nicht die Zahl, sondern die entsprechende Gröfse liegt zwischen 19 und 20. Aus dem Vorhergehenden ist vielleicht der eigenartige Standpunkt des Verfassers ersichtlich. Sehr nahe berührt er sich mit dem Kroneckerschen (vgl. Jb. II B, 161), wenn Lindenthal auch nicht von der Ordnungszahl ausgeht. Man kann die aufgestellten Sätze wohl, ihrer Schärfe wegen, als unpraktisch bezeichnen und die Bequemlichkeit der üblichen Methode, von einer Erweiterung des Zahlbegriffs zu sprechen, vorziehen, aber man wird dem Standpunkt des Verfassers die Berechtigung und der logischen Schärfe, die natürlich erst bei der Lektüre des Aufsatzes selbst zum Bewufstsein kommt, nicht die Anerkennung versagen.

Angeregt durch P. Cauers „Palaestra vitae“ behandelt W. Lorey in der ZG. unter dem Titel *Die Mathemathik und das klassische Altertum* eine Reihe von Problemen, die aus dem Altertum stammend ganz besonders für den Schulunterricht geeignet sind. Er rechnet es Cauer zum besonderen Verdienst an, nachdrücklich auf verschiedene derselben hingewiesen zu haben, und macht die Berufsgenossen auf das Buch aufmerksam, indem er den Untertitel vorschlägt „Eine neue Aufgabe für das humanistische Gymnasium“; ja zum Schlufs kommt er dazu, die Palaestra auch den Realanstalten zu empfehlen. Unter den von Lorey behandelten Stoffen nimmt die anschauliche Quadratwurzelausziehung Euklids den breitesten Raum ein, er zeigt, dafs sie heute noch das bequemste Mittel einer angenäherten Bestimmung bietet. An zwei Stellen erhebt der Verfasser Widerspruch gegen Cauer, aber in Bezug auf die Diagonale des Quadrats führen grade seine Erläuterungen dazu, Cauer völlig Recht zu geben, und die Würdigung B. Riemanns in den wenigen Worten der Palaestra finde ich treffender, als eine solche, die man aus der Wiedergabe des XI. Axioms erschliefsen kann. Das sind aber kleine Differenzen einer breiten Übereinstimmung gegenüber, und es ist jedenfalls ein Verdienst W. Loreys, mit freudiger Anerkennung auf Cauers Schrift hingewiesen zu haben, deren Würdigung ich im vorjährigen Bericht unterliefs, da ich mich nicht eines Eingriffs in fremde Rechte schuldig machen wollte.

Digitized by Google

H. Dreſsler wünscht in den LL. eine besondere *Behandlung der Wurzeln* mit gleichen Radikanden aber verschiedenen Wurzelexponenten. Die Lehrbücher übergehen diesen Fall allerdings gewöhnlich, aber in den Aufgaben wird dem Schüler die Gelegenheit geboten, sich die Regel selbst zu bilden. Da sie Dreſsler mit Hilfe gebrochener Exponenten ableitet, kann ich die Notwendigkeit nicht einsehen, sie in Worten auswendig lernen zu lassen, zumal sie nur dann angewandt wird, wenn die verschiedenen Wurzelexponenten keinen gemeinsamen Teiler haben.

Im Archiv der Mathematik und Physik III. Reihe VII S. 102 findet sich ein Aufsatz von M. Pasch über die *Einführung der Imaginären*, der wohl zur Umgestaltung auch des Schulunterrichts auf diesem Gebiet führen kann. Das Wort „Zahl“ wird über das Gebiet der reellen Zahlen hinaus dadurch erweitert, daſs man auch eine Folge $a|b$ von reellen Zahlen als Zahl und zwar als binär, wenn b von Null verschieden, als primär, wenn $b = 0$ ist, bezeichnet. Es läſst sich dann unter Annahme der Gesetze über Summe und Produkt — Einschränkungen seien hier beiseite gelassen — zeigen, daſs $a|b \cdot n = an|bn$ und, wenn man $0|1$ mit i bezeichnet, $0|b = bi$ und $a|b = a + bi$ wird. Nimmt man an, daſs $i^2 = l\ m = l + mi$ ist, so muſs $l + m^2/4$ kleiner als Null sein, weil sonst i eine primäre Zahl würde. Die Definition des Produktes wird am einfachsten, wenn man $m = 0$ und $l = -1$, also $i^2 = -1$ setzt. Daraus ergibt sich, daſs das binäre Gebiet alle komplexen Zahlen umfaſst, aber nicht das Umgekehrte. Man könnte auch ternäre Zahlen betrachten. Für diese ist bewiesen, daſs die Gesetze der reellen Zahlen über Summen und Produkte nicht mehr alle erfüllt werden können. Diese wenigen Andeutungen sollen nur auf die betreffende Abhandlung aufmerksam machen auch auf die Gefahr hin, daſs der Leser derselben dem Referenten Inkorrektheiten vorwirft.

Eine voll befriedigende *Elementare Berechnung der Logarithmen* gibt es nicht. Entweder schleicht sich doch durch ein Hinterpförtchen die logarithmische Reihe ein, oder man begnügt sich mit einer sehr kleinen Zahl von Stellen, oder man hat eine gewaltige rechnerische Arbeit zu erledigen, so daſs man in gegebener Zeit höchstens log 2 oder log 3 wirklich bestimmt, endlich werden auch wohl Hilfssätze in solcher Zahl herangezogen, daſs man durch die gleiche Mühe bis zur logarithmischen Reihe vordringen kann. Letztere auszuschlieſsen und doch in verhältnismäſsig kurzer Zeit genaue Resultate zu gewinnen, ist jedenfalls ein wissenschaftliches Problem. Ob die Lösung für die Schule verwertbar ist, kann nur die Erfahrung lehren, und auch hier wird das subjektive Empfinden des Lehrers und der objektive Stand mathemathischer Reife einer Klasse eine groſse Rolle spielen. Der Beachtung der Lehrer ist aber eine solche Darstellung in hohem Maſse wert, und so soll nachdrücklich auf H. Schuberts *Elementare Berechnung der Logarithmen* aufmerksam gemacht werden. Der Verfasser setzt die Kenntnis des binomischen Lehrsatzes für positive ganzzahlige Exponenten und der Summation der geo-

Digitized by Google

metrischen Reihe, also die Kenntnisse eines Gymnasial-Primaners, voraus. Der Verfasser ist aber im Laufe von Untersuchungen, die er in Schottens Ztschr. veröffentlicht hat, zu einer noch einfacheren, schon in U II verwendbaren Methode gekommen, die als tatsächliche Höchstforderung die Berechnung von $(x-1)^4$ verlangt. Das Charakteristische des Verfahrens ist die Aufstellung von Ungleichungen. Aus $x^2 > (x-1)(x+1)$ folgt $\log x > \frac{1}{2}\log(x-1) + \frac{1}{2}\log(x+1)$, aus $x^6(x-2)(x+2) < (x-1)^4(x+1)^4$ folgt $\log x < \frac{2}{3}\log(x-1) + \frac{2}{3}\log(x+1) - \frac{1}{6}\log(x-2) - \frac{1}{6}\log(x+2)$, ähnlich $\log x < \log(x-1) + \frac{1}{3}\log(x+1) - \frac{1}{3}\log(x-2)$. Der log einer jeden Zahl wird so zwischen Grenzen eingeschlossen, diese werden gefunden aus den log der Nachbarn, die zunächst unbekannt sind. Indem man nun die Ungleichungen für mehrere Zahlen aufstellt, diese in ihre Primfaktoren zerlegt, höhere Primzahlen eliminiert, erhält man für 2 und 3 vier Ungleichungen, nach denen log 2 zwischen 0,30102 und 0,30106, log 3 zwischen 0,47717 und 0,47706 liegt. Die hierzu nötige Rechnung erfordert allerdings Gewandtheit im Eliminieren und ohne Führung des Verfassers wird man eine Weile vergeblich experimentieren, ehe man geeignete x gefunden hat. Dann aber geht es unvergleichlich schneller als nach irgend einer mir sonst bekannten elementaren Methode.

F. K. Ludwig bezeichnet seine Schrift *Das logarithmische Rechnen* als eine leichtfafsliche Darlegung über das Wesen, die Berechnung und Anwendung der Logarithmen nebst zahlreichen Beispielen mit ausführlichen Lösungen, bearbeitet für den Selbstunterricht. Der Verfasser hält, was er verspricht, ja er leistet sogar mehr als man erwartet, indem er auch die natürlichen Logarithmen berücksichtigt. Die Berechnung der Zahl e ist gut gelungen. Die Berechnung der dekadischen Logarithmen wird nach mehreren der üblichen Methoden durchgeführt. Wollte der Verfasser eine unbewiesene Formel benutzen, so hätte er lieber gleich log nat $1+x/1-x$ nehmen sollen, da die Reihe besser konvergiert.

Ein Torso, wenn auch ein schöner, liegt wieder einmal in einer Programmabhandlung vor, nämlich in F. Krugs *Die niedere Analysis auf der Unterrichtsstufe des Realgymnasiums.* Wirklich voll behandelt ist nur die geometrische Reihe, die Zinseszinsrechnung, die Rentenrechnung und die Verbindung der beiden letzteren; bei der Kombinationslehre fehlen schon die meisten Übungsbeispiele. Das Gebotene ist ausführlich, gründlich und klar dargestellt. Aber für den interessantesten Teil, Funktionen und höhere Reihenlehre, wird man auf 1906 vertröstet. Die Einleitung weist aber gerade auf diese hin. Die Ansichten des Verfassers über die Vorzüge des Schulunterrichts im Gegensatz zum Hochschulunterricht, was sicheres Können und die Möglichkeit, zu einem solchen zu erziehen, betrifft, werden gewifs von der Mehrzahl der Lehrer in den oberen Realklassen geteilt. Dagegen herrscht eine starke Differenz der Meinungen darüber, welche Teile der Mathematik zu einem gedeihlichen Fortschreiten auf der Hochschule bis zum „Können“ geübt sein müssen.

Digitized by Google

G. Holzmüller untersucht in den MhS., ob es möglich und wünschenswert ist, die *Differential- und Integralrechnung* in den Lehrplan der höheren Schulen aufzunehmen, und kommt nach seinen, in diesen Berichten mehrfach dargelegten Ansichten zu einem negativen Schlufs.

O. Apel gibt in seiner Programmabhandlung *Über die Behandlung einiger mathematischer Kapitel im Unterricht* eine nützliche Anleitung zur Lösung von Textgleichungen. Die Anregung dazu hat er durch seinen Lehrer Fr. Meyer, den ausgezeichneten mathematischen Pädagogen des Halleschen Stadtgymnasiums, erhalten. Ohne dessen Verdienst Abbruch tun zu wollen, mufs aber doch betont werden, dafs O. Apel die Methode wesentlich weiter gebildet hat. Apel verlangt zunächst Aufstellung einer Wortgleichung, also z. B. Wassermenge, welche 3 Röhren in x Stunden zusammen wegführen = Inhalt v des Behälters. Dann aber rechnet er mit gemeiner Regeldetri weiter, also bei der bekannten Röhrenaufgabe (Meier Hirsch XIV, 105). Die erste Röhre entfernt in 2 Stunden v cbm, in 1 Stunde v/2 cbm, in x Stunden vx/2 cbm, ebenso die zweite vx/3, die dritte vx/4 cbm. Durch Einsetzen in die Wortgleichung folgt $vx/2 + vx/3 + vx/4 = v$ usw. Erfreulich war für den Referenten, dafs der Verfasser der Idee zustimmt, die Algebra mit Wortgleichungen zu beginnen.

Ein System homogener quadratischer Gleichungen mit 2 Unbekannten löst M. Kiseljak (HZ. 34, 559), indem er für x^2, xy, y^2 drei neue Unbekannte s, u, t einführt und die Hilfsgleichung $u^2 = st$ hinzufügt. Durch Elimination und Substitution erhält er eine gemischt quadratische Gleichung für u und zwei rein quadratische für x und y.

A. Breuer ist es in einem Aufsatz der ZöG. gelungen, den casus irreducibilis der *Kubischen Gleichungen* ohne Benutzung goniometrischer Funktionen in neuer Weise zu lösen. Allerdings mufs er eine Potenzreihe und den Satz von der Koeffizientengleichheit zu Hilfe nehmen, so dafs der Fortschritt mehr ein theoretischer wie ein praktischer ist, es müfste einem denn eine Logarithmentafel fehlen. Aber die Untersuchung fördert auch noch einige Kennzeichen für das Vorhandensein rationaler Wurzeln zu Tage, die unter Umständen wertvoll sein können. Wo hinreichend Zeit zur Behandlung der kubischen Gleichungen im Unterricht zur Verfügung steht, möchte sich wohl ein Versuch mit der Breuerschen Methode in der Schule lohnen.

Ganz originell löst O. Herweg die *Biquadratische Gleichung* (Pg. No. 40) mit Hilfe der bekannten Relationen zwischen den Radien der Um-, In- und Ankreise des Dreiecks. Die Untersuchung, wann die angegebene Methode anwendbar ist, fördert weitere Kennzeichen für die Realität von 4 Wurzeln zu Tage und endlich wird eine allgemeingültige Methode aufgestellt.

Von den *Diophantischen Gleichungen zweiten Grades mit 3 Unbekannten* wird eine homogene $x^2 + y^2 = z^2$ öfter im Unterricht behandelt oder sollte es wenigstens. P. Schaewen zeigt nun, dafs auch allgemeinere

Digitized by Google

homogene Gleichungen derart die Fassungskraft des Schülers nicht übersteigen, und entwickelt bei der Gelegenheit manche allgemeineren Sätze. Der Erweiterung des mathematischen Gesichtspunktes kommt es z. B. zu gute, wenn der Schüler sieht, dafs die Kenntnis einer Lösung der Schlüssel zu einer Reihe weiterer Lösungen ist.

Der Ausdruck „diskontierte Zahl der Lebenden“ erweckt in der *Versicherungslehre* wohl in jedem denkenden Schüler und mit demselben fühlenden Lehrer eine unangenehme Empfindung. Wie kann man Anzahlen von Menschen diskontieren? Gewifs bringen ja die Lehrbücher die Erklärung, dafs die Diskontierung sich auf die Geldsumme bezieht und nur aus rechnerischen Gründen der Zahl der Lebenden beigefügt wird, aber wünschenswert ist jedenfalls, den D_n auch einen an sich verständlichen Sinn beizulegen. Das ist J. Jung in einem Aufsatz der Schottenschen Zeitschrift gelungen. „D_n ist der Barwert, den bei der Geburt einer ganzen Altersklasse ein Betrag hat, gerade hinreichend grofs, um jede im Alter von n Jahren noch lebende Person dieser Altersklasse mit einer Mark zu beteiligen.“ Der Verfasser schlägt dann den kürzeren Ausdruck „Nullwert einer Mark für das Alter n“ vor, der ohne die obige Erklärung allerdings unverständlich wäre. Wichtig ist nun, dafs unter Zugrundelegung der Erklärung der Schüler im stande ist, unmittelbar mit den D statt mit den L zu operieren. Sollen die n-altrigen nicht je eine, sondern je x Mark zahlen, so ist die zu zahlende Summe $x\,D_n$; sollen die $n+m$-altrigen dafür jeder C Mark erhalten, so mufs $C \cdot D_{n+m} = x \cdot D_n$ sein. An einer Reihe von Beispielen zeigt der Verfasser die Vorteile dieser Auffassungsweise, welche es gestattet, jede Formel rasch zu entwickeln — sie auswendig behalten ist nur in geringem Umfang möglich und pädagogisch völlig wertlos.

Für die Maturitätsprüfung sind in Siebenbürgen nur zwei schriftliche Aufgaben vorgeschrieben. Will man sich aus diesen über die Vielseitigkeit der mathematischen Ausbildung orientieren, so mufs jede Aufgabe Kenntnisse aus mehreren Gebieten zu ihrer Lösung erfordern. Von diesem Gesichtspunkt aus sind die *Maturitätsaufgaben* von Andrä im Pg. des Gymnasiums in Mediasch gebildet. Der Gedanke ist besser wie die Ausführung. Die gebotenen Aufgaben sind gekünstelt und für Prüfungen unbrauchbar. In der Klasse kann man vielleicht eine oder die andere durcharbeiten, wird aber viel Zeit dazu brauchen.

3. Geometrischer Unterricht.

Über *Physiologische Raumempfindung und theoretische Geometrie* hat Prof. Hartwig auf dem deutsch-österreichischen Mittelschultag einen Vortrag gehalten, den man gern in wörtlicher Wiedergabe läse. Der Bericht in der ZöG. gibt einige der Hauptsätze wieder, von denen hier wiederum nur eine Probe geboten werden kann. Das Ziel des Anschauungsunterrichts in der Geometrie ist die Abstraktion. Der physiologische Raum, welcher sich aus den Elementen des Sehraums, Tast-

raums und des motorischen Raumes assoziativ aufbaut, ist nur ein verzerrtes Bild des geometrischen Raumes. Wir stellen uns die Körper wohl im physiologischen Raum vor,, sprechen aber so, als ob sie im geometrischen Raum gelegen wären. Unser Verstand bringt das Nacheinander der Empfindungen als Nebeneinander im Begriffe zur Geltung. In vielen Fällen entscheidet die physiologische Empfindung souverän. Die Kongruenz durch Deckung zu beweisen, ist überflüssig; denn das Auge hat längst schon die Deckung physiologisch ausgeführt und gleiche Empfindungselemente in gleicher Aufeinanderfolge empfunden. Unsere Anschauungsmittel in der Geometrie bedeuten selbst schon Abstraktionen, weil sie nicht der Natur entnommen, sondern präpariert sind. Das Anschauungsmittel ist eine Hilfe, aber auch eine Gefahr: der Schüler soll nicht nur schauen, sondern denken lernen. Einstimmig angenommen wurde von der mathematischen Sektion der Versammlung der Satz: „Man begnüge sich in der Geometrie mit der physiologischen Empfindung, sobald dieselbe zum Verständnisse eines geometrischen Lehrsatzes ausreicht."

Eine Bemerkung über nicht-euklidische Geometrie wird man schwerlich in der Rezension eines physikalischen Lehrbuchs suchen. Dafs eine solche nötig wurde, ist Schuld des Verfassers J. B. Stallo, der sich ohne Not und mit negativem Erfolg in dies Gebiet gewagt hat, wie der Referent F. Hausdorff nachweist. Der letztere macht auf zwei Punkte aufmerksam: „Mag der Raum äufseres Objekt oder subjektive Form der Anschauung sein, die Frage, ob er eben, sphärisch oder pseudosphärisch ist, bleibt bestehen", und weiter, wenn der Verfasser betont hat, dafs der Raum die „begriffliche Möglichkeit für die Konstruktionen" ist, so mufs er als Begriff bestimmte Merkmale haben und Riemanns Unternehmen, ihn unter den höheren Begriff der n dimensionalen Mannigfaltigkeit zu subsumieren, ist durchaus gerechtfertigt.

Spiekers *Planimetrie* ist ein altbewährtes und heute noch brauchbares Lehrbuch für Realanstalten, für Gymnasien ist es an sich zu umfangreich; aber man kann es auch für die letzteren durch Auswahl der nötigen Sätze adaptieren. Nur hält der eine Lehrer diese, der andere jene Sätze, der eine möglichst viele, der andere möglichst wenige Sätze für unumgänglich nötig. Die vielverschrieenen Kompromisse in Konferenzen und die noch mehr verhafste Beschränkung der Lehrfreiheit können unter Umständen aber treffliche Produkte liefern, das sieht man an dem „Kanon" der Planimetrie für das Gymnasium und Realgymnasium zu Düsseldorf. Für IV ist derselbe gemeinsam: 4 Oktavseiten Lehrsätze und 11 Fundamentalaufgaben. Von U III an wird getrennt Gymnasium 4 Seiten, Realgymnasium 7, O III Gymnasium 4, Realgymnasium 5, U II Gymnasium 5 Seiten. Auf 17 Seiten hat also der Schüler seinen ganzen Stoff zusammen, hinter jedem Satz oder jeder Aufgabe steht der Paragraph, wo er im Spieker das Nähere finden kann. Auf solche Weise sind die Vorzüge eines kurzen Leitfadens mit denen eines ausführlichen Lehrbuches in glücklichster Weise verbunden. Wo eins der letzteren eingeführt ist,

kann man das Düsseldorfer Verfahren warm empfehlen und den dortigen Kanon als Muster benutzen. Natürlich mufs derselbe dem Lehrbuch angepafst sein und auch bei Benutzung des Spieker kann man eine etwas abweichende Auswahl treffen. Aber Art und Umfang kann als vorbildlich gelten.

E. Schulze (Lissa) macht in HZ. weitere (vgl. Jb. XVII, 13) Vorschläge zu einheitlicher korrekter Bezeichnung von Punkten, Strecken und Quotienten von Strecken und zwar führt er diesmal doppelte Indices ein. S_{23} bezeichnet einen Teilpunkt von BC, t_{23} die Tangente von B an den Ankreis der Seite $c = AB$. Viele Sätze lassen sich dadurch in kurze Formeln fassen, z. B. $t_3 - t_{31} = b - c$, d. h. die gemeinsame innere Tangente des Ankreises einer Dreiecksseite und des Inkreises ist gleich der Differenz der beiden anderen Dreiecksseiten. E. Schulzes Vorschläge sind immer vorher im Unterricht probiert, man mufs sich daher vor voreiliger Kritik hüten und erst einmal den Versuch machen.

Man kann darüber streiten, ob die *Achsiale Symmetrie* bei Beginn des planimetrischen Unterrichts von dem Schüler wirklich scharf erfafst wird. Welche Vorteile in systematischer Hinsicht daraus erwachsen, wenn man von ihr ausgeht, zeigt ein Aufsatz von Milthaler in den LL., auf den ich hier aufmerksam machen möchte. Er verlockt zu einem praktischen Versuch in IV.

Eine sehr hübsche Konstruktion des harmonischen Mittels, die auch einige andere Aufgaben zu lösen gestatten, hat O. Herrmann (HZ. 34. 340) gegeben.

Unter dem Titel *Distanzrelationen und Verwandtes* hat H. Priester Untersuchungen über Gleichungen angestellt, die die Abhängigkeit der gegenseitigen Lage von Punkten ausdrückt. Der Verfasser betont, dafs ihm nur wenig mathematische Werke zur Verfügung gestanden haben und daher sind die Resultate nicht neu, wohl aber der Weg, auf dem er zu ihnen gelangt. Ein Beispiel wird denselben am leichtesten kennzeichnen. Drei Punkte einer Geraden ABC sollen die Abstände $BC = a$, $CA = b$, $AB = c$ von einander haben. Je nach der Lage der Punkte ist dann entweder $-a + b + c = 0$ oder $a - b + c = 0$ oder $a + b - c = 0$. Alle diese Möglichkeiten umfafst die Relation $(a + b + c)\ (-a + b + c)\ (a - b + c)\ (a + b - c) = 0$. Dies Resultat leitet man gewöhnlich aus der Heronischen Formel ab, indem man die Spitze des Dreiecks auf die Grundlinie fallen läfst. Der Verfasser gewinnt aus seiner Dreipunkt-Relation die Flächenformel. Die Vierpunkt-Relation gestattet ihm in gleicher Weise in den Raum aufzusteigen. Zahlreiche Anwendungen, z. B. auf sphärische Trigonometrie, auf das Apolloniussche Berührungsproblem, machen die Arbeit recht lesenswert. Sie wird manchem etwas breit erscheinen, weil der Verfasser die Rechnungen ausführlich mitteilt, aber das erleichtert andererseits die Lektüre erheblich. Der Berichterstatter möchte den Verfasser, der Baltzers Determinanten sehr gründlich kennt und beherrscht, auf Baltzers Analytische Geometrie aufmerksam machen, in der

Digitized by Google

noch viele ungehobene Schätze ruhen, weil Baltzer das gegenteilige Prinzip, möglichst kurz darzustellen, in einer für Durchschnittsleser etwas zu mühevollen Virtuosität verwendet.

W. Grosse zeigt, wie man ein Dreieck auf seine Rechtwinkligkeit ohne Quadrattafel prüfen kann. Unter anderem ist in dem Aufsatz die Relation $s\,(s-a) = (s-b)\,(s-c)$ bemerkenswert, wenn a die Hypotenuse ist.

Brieflich teilte G. Holzmüller dem Berichterstatter eine Methode mit, rasch *Pythagoreische Tripel* zu finden — nicht alle möglichen, aber stets brauchbare. Ist n ungerade, so nehme man $q = (n^2-1) : 2$ und $p = q+1$; ist n grade so nehme man $q = (n^2-4) : 4$ und $p = q+2$. Hromadko gibt in der ZöG. dieselben Formeln, nur in etwas anderer Schreibweise.

Zieht man am Dreieck ABC durch A die Parallele zu BC und trägt an CB in C den Winkel $\gamma+\beta$ und in B den Winkel $\beta+\gamma$ an, so entsteht ein Trapez BCDE. DE heifse a_1. Die Mittellinie des Trapezes m. Dann ist $b^2+c^2 = a\cdot a_1$, $a^2+b^2+c^2 = 2\,am$, wo $m = (a+a_1) : 2$. Die Sätze sind, wie E. Eckhardt zeigt, leicht zu beweisen, den ersteren an Stelle des allgemeinen Pythagoras lernen zu lassen, könnte ich mich allerdings nicht entschliefsen. Für die Ableitung des Cosinus-Satzes und der Heronischen Formel ist die Figur recht brauchbar. Weniger einfach erscheint mir desselben Verfassers Ableitung der Heronischen Formel mit Hilfe des Mittelpunktes des Umkreises. Auch für die Schwerlinie ergibt sich durch das obige Trapez eine Berechnung; leichter ist aber doch wohl der Satz: Im Parallelogramm ist die Summe der Diagonalenquadrate gleich der Summe der Seitenquadrate.

Hat man mit dem üblichen Hilfskreis die beiden Tangenten an einen Kreis gezogen und sind die Sätze vom Peripheriewinkel bekannt, so kann man durch Anwendung derselben ohne Benutzung von Komplementwinkeln den Satz vom *Sehnentangentenwinkel* beweisen, wie E. Eckardt in Schottens Ztschr. zeigt.

Das *Tangentenviereck* ist nach G. Lony charakterisiert durch die Gleichung $ac - bd = ef\cos\varphi$, wie in Schottens Ztschr. nachgewiesen wird. Ebendort gibt Lony einen neuen Beweis für den Ptolemäischen Lehrsatz durch eine originelle Umklappung des einen Teildreiecks und Anwendung der trigonometrischen Flächenformel $0{,}5\,ab\sin\gamma$. E. Eckardt beweist denselben Satz durch Verlängerung zweier Gegenseiten bis zum Schnitt und Anwendung des Sekantensatzes.

Direkte Beweise statt indirekter werden immer als ein methodischer Fortschritt betrachtet, wenn die Hilfskonstruktionen einfach sind. Letzteres ist bei den von F. Fricke in den UMN. gegebenen Beweisen für Kreisvierecke der Fall. Aus $\alpha+\gamma = \beta+\delta$ folgt $\alpha-\beta = \delta-\gamma$, aus $a+c = b+d$ folgt $a-b = d-c$. Konstruiert man diese Differenzen, so erhält man je drei gleichschenklige Dreiecke, deren Basishöhen sich im Mittelpunkt des gesuchten Kreises schneiden.

Bezeichnet man die Tangente mit p, die ganze Sekante mit x, den äufseren Abschnitt mit y, die Sehne mit d, so kann man eine grofse Zahl von Konstruktionsaufgaben lösen, wenn das Produkt und die Differenz zweier Strecken gegeben, also beim Dreieck, z. B. neben $a \cdot b$ und $a - b$, oder neben F und $a - b$ ein drittes Stück. Eine reiche Auswahl solcher Aufgaben, auch über Vierecke, hat W. Janisch (HZ. 35, 43) zusammengestellt.

Wenn die Tangente an den inneren Begrenzungskreis eines Kreisringes, soweit sie innerhalb des äufseren Begrenzungskreises liegt, also die Sehne des letzteren, die Länge 2a hat, so ist die Fläche des Kreisringes $a^2\pi$. Den hübschen Satz hat Lanner in Schottens Ztschr. bewiesen. Er findet sich allerdings in Krögers Planimetrie (S. 399). Die Erweiterung auf excentrische Kreise scheint neu zu sein.

O. Apel hat in seiner schon oben erwähnten Abhandlung „Über die Behandlung einiger mathematischer Kapitel im Unterricht“ empfohlen, das Polygon als einen Spezialfall des *Streckenzuges* zu behandeln, nämlich eines solchen, der sich nach einmaligem Umlauf schliefst. Beschränkt man sich auf reguläre Streckenzüge, d. h. solche, bei denen gleiche Strecken unter gleichen Neigungswinkeln aneinander getragen werden, so gewinnt man eine fruchtbare Verallgemeinerung dieses Kapitels, ohne wesentlich mehr Zeit zu brauchen. Der Satz: Centriwinkel und Streckenzugs(Polygon)winkel = 180°, verdient allein schon besondere Beachtung. Mit wirklichem Vergnügen werden die Schüler aber einigen weiteren Betrachtungen folgen. Trägt man gleiche Strecken unter Winkeln von 36° aneinander, so erhält man den Drudenfufs. Allgemein schliefst sich jeder Streckenzug, dessen Winkel n° beträgt, wenn n eine rationale ganze oder gebrochene Zahl ist. Die Betrachtungen über gleichwinklige und gleichseitige Streckenzüge in und um einen Kreis geben hübsche Übungsaufgaben, auf die verwiesen werden mag.

Überraschend einfach ist die Ableitung der Formel für den Umfang des Tangenten-2n-Ecks aus dem Umfang des Sehnen-n-Ecks und des Tangenten-n-Ecks, die J. Schröder in HZ. gegeben hat. Die übliche Figur enthalte die Sehne AB des n-Ecks, Mitte C, die auf MC in D senkrecht stehende Tangente EF als Seite des Tangenten-n-Ecks. Die Strecke BD ist dann die Seite des Sehnen-2n-Ecks, die Tangente in B schneidet das Stück DG, die halbe Seite des Tangenten-2n-Ecks, ab und werde bis zum Schnitt mit MD in J verlängert, JF schneide die Verlängerung von AB in K. Dann ist leicht zu zeigen, dafs $BK = DF$ und aus der Proportion $DG : DF = CB : CK$ folgt die bekannte Formel: $t' : t = s : (s + t)$.

Feuersteins *Kreisberechnungsapparat* ist zur Veranschaulichung des Verhältnisses von Kreisdurchmesser und Kreisumfang geeignet. Geigers *Universaltafelzirkel*, der zugleich Winkelmesser und Lineal ist, wird in der Hand von Schülern leicht unbrauchbar. Auch möchte ich nicht befürworten, dafs an der Tafel mit anderen Instrumenten gearbeitet

Digitized by Google

wird als von dem Schüler im Heft, falls nicht ein grofser praktischer und theoretischer Gewinn erzielt wird, wie beim Stangenzirkel. Die oben erwähnten Apparate sind durch die bekannte Lehrmittelhandlung von J. Eberhard in Bensheim zu beziehen, deren Kataloge jedem Mathematiklehrer zu empfehlen sind.

Mit der Berechnung von π beschäftigten sich in den UMN. Th. Adrian, C. Langhans und W. Koch. Die Arbeiten sind lesenswert, wenn sie sich auch zum Teil mit R. Baltzers Darstellung (Elemente, Buch IV § 13) berühren. Letzterer nennt die Flächen des eingeschriebenen n-Ecks und 2n-Ecks e und e_1, die der entsprechenden Tangentenpolygone u und u_1 und beweist $e_1^2 = eu$ und $1/u_1 = 2\,(1/e_1 + 1/u)$. Nimmt man die reziproken Werte $f = 1/e$, $v = 1/u$, so ist $f_1 = \sqrt{fv}$, $v_1 = (f_1 + v)/2$ und bei hinreichender Seitenzahl des Polygons mit beliebiger Genauigkeit $1/\pi = v_m + \frac{1}{3}(f_m - v_m)$. Der Fehler beträgt weniger als $(f_m - v_m)^2 : 8\,v_m$.

Nimmt man zur Berechnung von π das arithmetische Mittel zwischen dem Umfang des Sehnen-n-Ecks und dem Umfang des Tangenten-n-Ecks, so erhält man stets einen zu grofsen Wert, dagegen liefert der dritte Teil der Summe aus dem doppelten Umfang des ersteren und dem einfachen des letzteren schon beim 24-Eck 3,1416, eine Zahl, die sonst erst beim 192-Eck erreicht wird. Satz und Beweis sind von Th. Adrian in UMN. mitgeteilt, der letztere beruht leider auf der Reihenlehre. Für kleine Winkel ist das Verhältnis von $\operatorname{tg} x - x$ zu $x - \sin x$ gleich 2. Einen trigonometrischen Beweis für den Satz gibt C. Langhans, einen geometrischen W. Koch.

E. Eckhardt gibt in Schottens Ztschr. eine andere *Ableitung und geometrische Darstellung von Kreisumfang und -inhalt.* Anschaulich sammelt er den Fehler, welcher bei Ersatz der Fläche des Kreises durch die des Sehnen-n-Ecks gemacht wird, in einer Pascalschen Schnecke. Für die Schule scheint mir die Methode zu zeitraubend, so verständlich und scharf sie ist.

Fr. Strempel hat sich schon früher mit *Rektifikation und Teilung von Kreisbögen* (vgl. Jb. IX, 35) mit Erfolg beschäftigt. Auch seine neueste Programmabhandlung (No. 748) bietet wieder eine Reihe nicht allzu komplizierter Konstruktionen mit genauem Nachweis der Fehlergrenze. Die Beweise sind auf trigonometrischem Weg bezw. durch Reihenentwicklung geführt. Eine Beschreibung ohne Figur wäre unverständlich, so dafs auf die Arbeit verwiesen werden mufs. Der Verfasser ersetzt den Bogen durch die doppelte Sehne des halben Bogens und fügt zu dieser durch eine Hilfskonstruktion ein Ergänzungsstück.

Th. Meyer entwickelt zur Berechnung von π in einfacher Weise die Vegasche Formel $\pi/4 = 2\,\operatorname{ar\,tg}\,1/3 + \operatorname{ar\,tg}\,1/7$. Statt der die Schüler irreführenden Sprechweise Arkustangens x empfiehlt er Bogen mit der Tangente x und führt ein neues recht passendes Zeichen ein, einen kleinen Bogen mit einem senkrechten Aufstrich am Ende. Ob er damit

Digitized by Google

Glück haben wird? Das unbequeme log steht noch in allen Büchern — dem Drucker ist jedes neue Zeichen ein Greuel. Th. Meyers Aufsatz enthält auch sonst manches Interessante über ar tg.

Für die Kenner der Geometrographie sei erwähnt, dafs es R. Güntsche in Schottens Ztschr. gelungen ist, die Lösung der Aufgabe „Eine Strecke BC innen oder aufsen so zu teilen, dafs das Produkt der Abschnitte dem Produkt zweier gegebenen Strecken a und b gleich ist" auf den Einfachheitsgrad 16 zu bringen. Eine kurze Einführung in die Geometrographie hat in derselben Ztschr. H. Bodenstedt gegeben. Er weist bei der Gelegenheit auf die Erfolge dieser neuen Wissenschaft in der Vereinfachung von Konstruktionen aber auch auf einige Angriffspunkte für die Kritik hin.

Diese übt S. Leisen in den UMN. weiter, verbessert seine früheren Zeichen (vgl. Jb. XVII, 15) und gibt neue Gesichtspunkte zur Beurteilung des Wertes von Konstruktionen nach vier Kategorieen: Positionszahl, Direktionszahl, Manipulationszahl, Aberrationsgrad. Er glaubt, dafs man die Lemoinesche Genauigkeit durch zwei Zeichen P und L erreichen könne. So schwer kann ich die Lemoinesche Bezeichnung nicht finden und da sie von vielen adoptiert ist, hat sie den Vorzug eines Verständigungsmittels vor S. Leisens unzweifelhaft scharf durchdachtem System voraus.

Ein Jb. XV, 42 ausgesprochener Wunsch ist in Erfüllung gegangen. K. Hertter hat die von ihm eingeführte „Dreipunktreihe" unter dem Titel *Potenzkreis* in Schottens Ztschr. behandelt und dadurch den Mathematikern Norddeutschlands zugänglich gemacht. Die neue Fassung ist ansprechend. Die Lehre vom Potenzkreis bildet den Übergang von der Euklidischen zur neueren Geometrie. Besonders fruchtbar zeigt sich die Einführung für die Behandlung der *Kegelschnitte*, denen Hertter einen besonderen Aufsatz widmet. Die Darstellung ist so eigenartig, dafs eine kurze Wiedergabe unmöglich ist und auf die Arbeit verwiesen werden mufs. Der sorgfältige Leser — überschlagen darf man bei der gedrungenen Darstellung nichts — wird Genufs haben und in einer kleinen Klasse mathematisch gut veranlagter Schüler dürfte sich ein Versuch empfehlen und lohnen.

Bei den Abschnitten der Elementarmathematik, die an die projektive Geometrie streifen, hat man öfter den Eindruck, dem Schüler Zusammenhangloses zu bieten. Deshalb verdienen Bestrebungen, Ordnung in die Aufgaben dieses Gebiets zu bringen, besondere Anerkennung. Neben der Herterschen Arbeit sei daher besonders auf einen Aufsatz von J. Diekmann unter dem Titel *Bewegung und Umformung* aufmerksam gemacht. Dieser setzt sich als Ziel die Berührungsaufgabe des Apollonius. System bringt er in die Aufgaben dadurch, dafs er Punkt und Gerade als Spezialfall des Kreises auffafst, die Lösung gewinnt er in der Regel durch zentrische Drehung einer Figur, die metrisch gegeben und infolgedessen an bestimmter Stelle leicht konstruiert werden kann, dann aber transportiert werden mufs, da es sich

Digitized by Google

um Aufgaben der Lage handelt. Will man Diekmanns Konstruktionen auf ihre Einfachheit prüfen, so mufs man mit ihm annehmen, dafs Errichten einer Senkrechten und Ziehen einer Parallele nicht mit Kreisen, sondern mit Richtscheit und Schiebelineal ausgeführt werden sollen. Einzelne Konstruktionen hier anzuführen, versage ich mir, obgleich die Versuchung grofs ist. Durch die Schottensche Zeitschrift ist die Arbeit ja leicht zugänglich.

Mit treffenden Worten verteidigt R. Glauer den Standpunkt, welchen er in seiner Abhandlung *Die trigonometrische Aufgabe in Untersekunda* (vgl. Jb. XVII, 44) eingenommen hat. Die Trigonometrie soll in U II propädeutisch betrieben werden. Beschränkt man die Zahl der Formeln, begnügt man sich mit sin und tang, konstruiert praktische Aufgaben geometrisch und rechnet ohne Logarithmen, so wird für den abschliefsenden Unterricht unzweifelhaft viel gewonnen: Sicherheit im kleinen Kreise, Wiederholung und Vertiefung der Planimetrie, Übung im Zahlenrechnen und für den späteren wissenschaftlichen Unterricht in O II eine solidere Grundlage gelegt, als wenn man schon alle möglichen Sätze ableitet und dann unanschaulich nach Formeln rechnen läfst. Die Verweisung der Logarithmen aus Unter- nach Ober-Sekunda würde der Rechenfertigkeit mit diesen allerdings etwas Abbruch tun. Die „Einjährigen", die später einmal eine Logarithmentafel aufmachen, dürften allerdings zu zählen sein. Etwas anders liegen die Verhältnisse, wo Reihenlehre und Zinseszinsrechnung schon in U II gelehrt wird. Da wird man die Logarithmen nicht entbehren können.

Die *Funktionen der Summen und Differenzen von Winkeln* leitet Springman zunächst trigonometrisch für spitze Winkel ab und erweitert die gefundene Formel dann geschickt durch Benutzung der Funktionen von $(\alpha^\circ - 360^\circ)$, $(360^\circ - \alpha^\circ)$ $(-\alpha^\circ)$ usw.

Th. Häbler tritt in einer Bemerkung in HZ. für die Einführung der goniometrischen Funktionen beliebiger Winkel durch die Definition „der Kosinus eines Winkels ist das Verhältnis der Projektion zur projizierten Strecke" unter Annahme negativer Strecken ein.

K. Kemmer veröffentlicht in den LL. *Trigonometrische Schülermessungen* der Breite des Rheins und der Höhe des Niederwalddenkmals (vgl. Jb. V, 9).

H. Rohr hat auf rein trigonometrischem Wege die Eigenschaften des *Sphärischen Vierecks* untersucht. Neben dem Sehnen- und Tangentenviereck ist er besonders auf das Trapez eingegangen. Das ist ein neuer Begriff, dem erst die Definition des Parallelogramms vorausgeschickt wird. Als ein solches bezeichnet der Verfasser die Figur, welche durch Verlängerung der Mitteltransversale eines Dreiecks um sich selbst und Verbindung der Eckpunkte des Dreiecks mit dem neuen Punkt entsteht. Aus einem Parallelogramm und einem Dreieck nun ein Trapez zu bilden, scheint naheliegend, der Verfasser zeigt aber das Unzuträgliche und definiert

Digitized by Google

das Trapez durch die Gleichung $\measuredangle A + \measuredangle D = \measuredangle B + \measuredangle C$ und gewinnt so brauchbare Sätze.

Auf eine Abhandlung von Ad. Breuer, die mir s. Zt. entgangen, sei es gestattet, nachträglich hinzuweisen. HZ. 32 S. 606 ff. findet sich eine direkte Ableitung der Napierschen Analogieen und Gaufsischen Gleichungen. Besonders interessant ist die eigenartige Zeichnung des Polardreiecks und Polardreikants.

Sehr viel Anregung bietet die Abhandlung von J. Schacht über die *Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens im mathematischen Unterricht des Gymnasiums.* Die Entfernung der Stereometrie aus U II hält er für richtig, aber er verlangt, dafs die einzelnen planimetrischen Kapitel durch entsprechende stereometrische erweitert werden. So soll sich an die Ausmessung geradliniger Figuren die Berechnung des Rauminhalts von Parallelflächen und Prismen, an die ähnlichen Dreiecke die parallelen Schnittflächen der Pyramide an die Berechnung des Kreises die des Rauminhalts von Cylinder, Kegel und Kugel anschliefsen. Wenn der Verfasser daneben eine Umgestaltung des Lehrplanes erhofft, so ist die Verwendung seiner Vorschläge doch auch ohne diese denkbar. Die Erfahrung in Österreich hat gezeigt, dafs man schon dem Sextaner einen stereometrischen Anschauungsunterricht zumuten kann, so wird es den Tertianer nicht überlasten, wenn man gelegentlich das Übungsmaterial für die Planimetrie aus der Körperlehre nimmt. Der verständige Lehrer kann sehr wohl zwischen den zwei Klippen: systematische Stereometrie und geistloses Formelrechnen, hindurchlavieren. Die Ausführungen beziehen sich mit Recht in erster Linie auf das Gymnasium; der aus U II Abgehende nimmt etwas Raumanschauung mit und der Primaner findet sich leichter in die systematische Stereometrie hinein. Die Realanstalten geben in U II das Nötige, aber für Vertretungsstunden in III gibt die Körperlehre hübschen Stoff.

Für die *Konstruktive Behandlung der Stereometrie* ist M. Schuster (Oldenburg) in einem interessanten Vortrag (PA. 1903 S. 686) eingetreten. Er zeichnet auf die Tafel ein Viereck, verbindet die Ecken durch Fäden mit einem Punkt aufserhalb, etwa einem Gasarm, und läfst nun zunächst die Bestimmung von Ebenen durch drei Punkte, durch zwei Gerade usw. folgen. Nach Übergang zur rechteckigen Pyramide, deren Mittellinie senkrecht auf die Diagonalen eingestellt wird, findet er eine Definition der Ebene, Querschnitte und Längsschnitte durch ein Haus führen in die darstellende Geometrie ein und daneben wird die perspektivische Zeichnung erläutert. An Aufrifs und Grundrifs von Pyramiden werden dann trigonometrische Rechnungen geknüpft. Aus dem kurzen Überblick ersieht man vielleicht schon den wesentlichen Inhalt des anregenden Aufsatzes.

Ein Satz von aufserordentlicher Tragweite ist von M. Dehn in den Math. Ann. bewiesen worden: „Es ist nicht möglich, durch Zerschneiden und Zusammensetzen ein reguläres Tetraeder in zwei reguläre Tetraeder zu verwandeln", denn hiermit ist zugleich die Unmöglichkeit bewiesen,

Digitized by Google

durch eine endliche Zahl von Schnitten zwei beliebige inhaltsgleiche Polyeder in kongruente Stücke zu zerlegen. So ist ein vielumstrittenes Problem nun regelrecht begraben. Allerdings ist man nicht sicher, ob es nicht wie manche seiner Vorgänger (Quadratur des Zirkels, Dreiteilung des Winkels usw.) bald wieder als Gespenst auftauchen wird. H. Keferstein hat in Schottens Ztschr. auf die Bedeutung der Dehnschen Arbeit in einem längeren Aufsatz hingewiesen.

Über das allgemeine Problem endlichgleicher Prismen und Pyramiden hat H. Vogt einen Vortrag gehalten und eine ausführliche Abhandlung für 1904 versprochen.

Von *Eulerschen Polyedern*, die von Quadraten oder gleichseitigen Dreiecken begrenzt sind, lernt der Schüler 4 reguläre kennen. Nun hat W. Thienemann untersucht, welche Eulerschen Polyeder man bei gemischter Verwendung von Quadraten und gleichseitigen Dreiecken erhält, wenn von jeder Ecke dieselbe Anzahl Kanten ausgeht. Er findet ein Vielflach mit nur dreikantigen Ecken (gerades dreiseitiges Prisma), 10 Vielflache mit vierkantigen Ecken und 2 Vielflache mit fünfkantigen Ecken. Alle diese Polyeder sind entweder einer Kugel oder einem Rotations-Ellipsoid eingeschrieben.

Das Volum eines regulären *Pyramidalstutzes* findet Fr. Hromádko gleich $(ar + a_1 r_1 + a r_1)\, nh/6$, wo a und a_1 die Seiten der begrenzenden regulären n-Ecke, r und r_1 die Radien der Inkreise sind. Eliminiert man die Radien, so erhält man die Formel $\frac{nh}{12}(a^2 + aa_1 + a_1^2) \operatorname{ctg} \frac{180^\circ}{n}$.

Die von Hromádko gefundenen Formeln für Pyramidenstumpfe, deren Grundflächen Parallelogramme oder regelmäfsige Figuren sind, werden von Chr. Nielsen in den UMN. durch Zerlegung der Stumpfe in Prismen und Keile gewonnen und die Verwertbarkeit der Keilformel auch für andere Körper gezeigt.

K. Schwerings Aufgabe, *rationale Tetraeder* zu finden, deren einfachstes die Kanten 6, 7, 8, 9, 10, 11 und das Volum 48 hat, ist von P. Schaewen in Schottens Ztschr. für den Spezialfall gelöst, dafs die Begrenzungsflächen zwei kongruente rechtwinklige Dreiecke und zwei gleichschenklige Dreiecke sind. Er bestimmt ein solches mit den Kanten 13, 5, 12, 5, 13, 6, gibt die allgemeine Formel und dann eine gröfsere Zahl Beispiele.

Das Volum des Körpers, der durch Rotation eines Kreissegmentes um den zur Grenzsehne parallelen Durchmesser entsteht, ist gleich dem Volum einer Kugel, welche die halbe Grenzsehne zum Radius hat. Unter den verschiedenen hierfür möglichen Ableitungen gibt K. Haas (HZ. 34, 558) dem durch das Cavalierische Prinzip den Vorzug.

Wie der Umweg durch den Raum oft anschaulich zum Beweis eines Satzes der Planimetrie führen kann, zeigt H. Kefersteins Ableitung des Satzes von den *Schwerlinien des Dreiecks* aus dem Parallelepiped.

Digitized by Google

H. Wieleitner zeigt, dafs die Aufgabe, ein beliebiges Tetraeder nach einem Parallelogramm zu schneiden, bei Vergleich einer Reihe paralleler Schnitte zu hübschen Betrachtungen Anlafs gibt, die Gelegenheit zu stereometrischen, trigonometrischen, analytischen, metrischen und Maximalaufgaben bieten, auch für die darstellende Geometrie von Wert sind.

Schöne stereometrische Aufgaben mit mehr oder weniger ausführlichen Lösungen und von angemessener Schwierigkeit findet man in E. Huebners Programmabhandlung des Kneiphöfischen Gymnasiums (No. 9) unter dem Titel *Auswahl mathematischer Aufgaben für Prima.*

Ad. Breuers Ableitung der *Ellipsengleichung* aus der Orthogonalprojektion des Kreises in der ZR. gehört zwar in die darstellende Geometrie, doch wird ein Hinweis an dieser Stelle gestattet sein.

Ein kleiner inhaltreicher Aufsatz von Ebner in den UMN. beschäftigt sich mit den *konjugierten Durchmessern der Ellipse.* Ausgegangen wird von der mechanischen Konstruktion mittels des Lineals auf dem Achsenkreuz, diese wird als identisch mit der durch die zwei Cardanischen Kreise, deren Radien $(a - b)$ und $(a - b) : 2$ sind nachgewiesen. Durch Betrachtung der zwei Ellipsen, die durch Vertauschung von a und b entstehen, ergibt sich ein anschaulicher Beweis der Sätze $a\,b = a_1\,b_1 \sin\omega$ und $a^2 + b^2 = a_1^2 + b_1^2$. Die Darstellung ist vorzüglich für die Schule geeignet, wünschenswert ist ein bewegliches Modell.

In origineller Weise vermeidet H. Keferstein die Transformation der Koordinaten bei der *Diskussion der allgemeinen Kegelschnittsgleichung,* in dem er durch eine einfache trigonometrische Betrachtung und goniometrische Umformung die Winkel bestimmt, welche die Hauptachsen von Ellipse und Hyperbel mit den Koordinatenachsen bilden. Die Formel ist schliefslich die übliche.

F. J. Obenrauchs Aufsatz in der ZR. ist betitelt *Platons erste ebene Kurve dritter Ordnung.* Aber der Verfasser beschränkt sich nicht auf die interessante historische Mitteilung, dafs Platon mit Hilfe der Kurve $a x^2 + x^2 y - b\,x\,y + y^3 = 0$, die er durch einen mechanischen Kurvenzeichner, das Mesolabium gewinnt, das Delische Problem gelöst hat, sondern er gibt eine ganze Reihe Notizen über die Lösungen dieses Problems. Es ist dies eine Ergänzung der Arbeit desselben Verfassers über die Raumkurve des Archytas.

Ein Aufsatz in HZ. von H. Leich gibt eine Methode zur Berechnung von Winkelteilungskurven. Aus zwei Gleichungen $\operatorname{tg}\alpha = y/r + x$ und $\operatorname{tg}(n\alpha) = y/nr - x$, die aus der Betrachtung zweier Zahnräder abgeleitet werden, findet man die nötigen Beziehungen zwischen x, y, n und r, z. B. für die Dreiteilung die Hyperbel $x^2/r^2 - y^2/3\,r^2 = 1$.

Eine Programmabhandlung (No. 259) von M. Peche bringt den Beweis, dafs es aufser der Ebene keine Minimalfläche gibt, die Träger einer Schar reeller, nicht zerfallender Hyperbeln ist. Hingewiesen wird darauf, dafs zerfallende Hyperbeln, d. h. Gerade, auf der Schraubenfläche $z = a \cdot \operatorname{artg} y/x$ liegen.

Digitized by Google

Das im vorigen Bericht (XVII, 23) über K. Geifslers Lehre vom Unendlichen und von der Weitenbehaftung ausgesprochene Urteil hat in einer Beziehung eine überraschend schnelle Bestätigung gefunden. Auf der Naturforscherversammlung in Cassel ist K. Geifsler mit einer solchen Heftigkeit angegriffen worden, dafs ich ihn eher unterschätzt wie überschätzt zu haben scheine. Gewifs ist vieles in seinen Darlegungen unklar, in der Gärung begriffen, manches positiv falsch und oft nicht auf der Höhe wissenschaftlicher Forschung. Holzmüllers hartes Urteil, dafs er mehr Autodidakt wie ausgebildeter Mathematiker ist, hat eine gewisse Berechtigung. Aber das eigenartige Streben des Mannes verdient die Anerkennung, die es in dem scharfen Tadel gefunden hat, der zum Teil auch tüchtig übers Ziel schofs, indem aus dem Zusammenhang gerissene Einzelheiten ohne Rücksicht auf das Ganze befehdet wurden. Eine gröfsere Reihe von Aufsätzen von K. Geifsler, die in diesem Jahre erschienen sind, haben seinen Gegnern neuen Stoff geliefert, so der Vortrag über *Überenklidische Geometrie*. Die Entgegnung von F. Bernstein zeigt gerade, wie aufserordentlich schwierig die behandelten Grundfragen sind und dafs, wenn K. Geifslers Versuche der Lösung mangelhaft sind, die Vorstellungen eines grofsen Teiles der Mathematiker, auch solcher, die über Differentialrechnung schreiben, noch weit mehr in den Kinderschuhen des XVIII. Jahrhunderts stecken als die Geifslers. Der Gefahr, tot geschwiegen zu werden, ist er entgangen, der, tot gedrückt zu werden, scheint er eine recht anerkennenswerte Spannkraft entgegenzusetzen, und seine Bestrebungen zu verfolgen ist von so grofsem Interesse, dafs man seine Arbeiten nicht ungelesen lassen mag, wenn man auch manchmal Kürze und Klarheit stark vermifst. Eine gröfsere Zahl der im letzten Jahre erschienenen Abhandlungen sind im Schriftenverzeichnis angeführt, für eine eingehende Besprechung fehlt leider der Platz, Auszüge würden leicht zu Mifsverständnissen führen.

B. Lehrmittel.

1. Gesamtgebiet der Mathematik.

Ausländische Bücher können in diesen Berichten nur ausnahmsweise berücksichtigt werden. Ein kleines Buch von nicht 150 Seiten möchte ich aber denen zur Lektüre empfehlen, welche ein vorurteilsfreies Urteil eines Ausländers über deutsche Schulverhältnisse interessiert. J. W. A. Young, Professor der Pädagogik und der Mathematik an der Universität Chikago, hat das Resultat seiner Studien über und in Deutschland in seinem Büchlein *The Teaching of Mathematics in the Higher Schools of Prussia* niedergelegt. Das Buch ist kurz, klar und von erstaunlicher Vollständigkeit. Die Einleitung über das preufsische Schulwesen überhaupt ist eine Mustervorlesung für Seminarkandidaten, auch die Reformschule findet hinreichend Raum. Für die Mathematik sind dann aus einigen Programmen Speziallehrpläne und Prüfungsaufgaben mitgeteilt. Über die

Digitized by Google

Methodik wird man durch zwei Musterlektionen orientiert. Der Vergleich mit der amerikanischen Unterrichtsweise gibt dem Verfasser einen Augenpunkt, von dem aus manches sich schärfer hervorhebt, was selbst ein gut orientierter Deutscher vielleicht übersehen hätte. Da der Verfasser ausschliefslich Schulen und Lehrer ersten Ranges gesehen und gehört hat, ist seine Auffassung unzweifelhaft etwas zu optimistisch. Aber wo man nicht lernt, wie es ist, lernt man vielleicht, wie es sein könnte und sollte. So kann das Buch jüngeren Mathematikern oder solchen, die etwas abseits vom grofsen Strom pädagogischen Lebens wohnen, manchen nützlichen Wink geben.

W. Ahrens unterzieht Laisants *Annuaire des Mathématiciens* in Schottens Ztschr. einer ziemlich strengen und nicht unberechtigten Kritik. So unvollkommen dieser erste Versuch auch in mancher Beziehung sein mag und so wünschenswert die von Ahrens angegebenen Verbesserungen sind, soll doch nicht unerwähnt bleiben, dafs das kleine handliche Büchlein jedem Mathematiker schon jetzt gute Dienste leisten kann und umsomehr leisten wird, wenn recht viele Kollegen für Anschaffung in den Schulen sorgen und alle gefundenen Fehler der sehr entgegenkommenden Redaktion bezw. dem Verleger (C. Naud, Paris) mitteilen.

E. Wölffings *Mathematischer Bücherschatz* ist ein systematisches Verzeichnis der wichtigsten deutschen und ausländischen Lehrbücher und Monographien des 19. Jahrhunderts auf dem Gebiete der mathematischen Wissenschaften. Erschienen ist der 1. Teil, welcher die reine Mathematik und eine Einleitung über die bibliographischen Hilfsmittel der Mathematik enthält. In der letzteren wird nachgewiesen, dafs das vorliegende Buch neben den schon erschienenen, aber auch neben den noch in der Bearbeitung befindlichen ein Recht auf Existenz hat. Von Schullehrbüchern ist nur eine ziemlich knappe Auswahl geboten, für wissenschaftliche Arbeiten und Orientierung ist das Werk sehr nützlich. Allerdings mufs man berücksichtigen, dafs Zeitschriften-Artikel grundsätzlich ausgeschlossen sind, wenn auch einzelne als Separatabzüge mit hineingekommen sind. Aber die durch das Buch erschlossene Literatur wird den Suchenden in der Regel hinreichend auf die Spur auch des nicht besonders Erwähnten führen.

Ein dankenswertes Unternehmen ist Felix Müllers (Steglitz) Zusammenstellung von *Abkürzungen der Titel mathematischer Zeitschriften* im Jhrsb. Dtsch. Math.-Ver. XII.

Da angenommen wird, dafs Schottens Zeitschrift (HZ. von J. C. V. Hoffmann begründet, vgl. Jb. XVII, 7) und Pietzkers Unterrichtsblätter (UMN. Jb. XVII, 8) jedem Mathematiker leicht zugänglich sind, wurden die Bücherbesprechungen, die in diesen enthalten sind, nicht besonders im Schriftenverzeichnis aufgeführt. Dagegen ist auf die ungemein reichhaltige *Österreichische Zeitschrift für das Realschulwesen* (ZR.), herausgegeben von E. Czuber, A. Bechtel und M. Glöser, oft aufmerksam gemacht. Besprechungen lieferten in derselben aufser den Herausgebern:

Digitized by Google

F. Bergmann, K. Carda, F. Dintzl, E. Kaller, Kleinpeter, K. Kraus, Schiffner. Einige Male sind auch die Österreichische Mittelschule (Msch.), das Württembergische Korrespondenzblatt (KW.) und die Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen (BbG.) zitiert. Neben Artikeln, die im Text aufgeführt sind, fanden sich Besprechungen, die im Schriftenverzeichnis näher angegeben sind, besonders in der ZlS. von Berghoff, Bohle, Holzmüller, Konen, Quossek, Schwab und Wirtz, in den MhS. von A. Blind, W. Gercken, O. Mey, J. Norrenberg, P. Serf, H. Thieme und A. Tiebe, im PA. von Richter (Wandsbek), M. Schuster, H. Servus, A. Wernicke.

H. Dreſsler gibt in Schottens Ztschr. fortlaufende Referate über neuerschienene Lehrmittel. Da für den mathematischen Unterricht in der Beziehung wirklich an den meisten Schulen herzlich wenig geschieht, sei auf diese Besprechungen hingewiesen. Allerdings mufs ich eingestehen, dafs manche der Apparate für Lehrerseminare sehr praktisch sein mögen unter der Voraussetzung, dafs die zukünftigen Volksschullehrer sie kennen lernen und in einfacherer Form nachbilden. Für den Gebrauch an anderen höheren Schulen haben sie nicht den gleichen Wert in des Worts materiellster Bedeutung, d. h. sie werden nicht so oft und so lange benutzt, dafs der nicht ganz niedrige Preis amortisiert wird.

Im vorigen Jahre war die Schaffung einer *Encyklopädie der Elementarmathematik* infolge einer Anregung von G. Holzmüller Gegenstand einer lebhaften Diskussion auf der Düsseldorfer Hauptversammlung des Vereins für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht und im Bericht (Jb. XVII, 24) wurde auf die in Aussicht gestellte Encyklopädie von H. Weber und J. Wellstein hingewiesen. Der erste Band derselben liegt als *Encyklopädie der elementaren Algebra und Analysis* von H. Weber jetzt vor. Nun kann man über die Bedeutung des Wortes „Encyklopädie“ ja verschiedener Meinung sein. Soll eine solche alles Wissenswerte in möglichster Vollständigkeit und Kürze enthalten, oder soll sie nur das Notwendige in hinreichender Ausführlichkeit bringen. Der ersteren Auffassung folgen die Herausgeber und Verfasser der Encyklopädie der mathemathischen Wissenschaften, der letzteren scheint mir H. Weber zu huldigen. Dabei werden die Ansichten über das, was notwendig ist, recht stark differieren. Schon die Fassung des Titels, in welchem die Encyklopädie als „ein Handbuch für Lehrer und Studierende“ bezeichnet ist, gibt zu dem Bedenken Anlafs, ob für diese beiden Kategorieen von Mathematikern ein Buch genügen kann. Der Lehrer sucht Rat über alle Kapitel des Schulunterrichts, vornehmlich über die schwierigen Abschnitte in jedem, mag die Schwierigkeit in der Begründung oder im Ausbau liegen, der Studierende sucht die notwendigen Grundlagen für die Weiterarbeit in der höheren Mathematik. Beides deckt sich in vielen Fällen, aber ebenso häufig gehen die Ansprüche weit auseinander. Wertvoll ist es unzweifelhaft für den Lehrer, zu wissen, was ein Universitätsprofessor für notwendig aus der Elementar-Mathematik hält, auch da, wo der letztere anderer Ansicht als der erstere ist, aber die natürliche Folge ist,

Digitized by Google

dafs der Lehrer an einer Stelle Belehrung vermifst und an anderer Entbehrliches zu finden meint. Dies mufste vorausgeschickt werden, um den Wert des Buches für Lehrer im allgemeinen zu kennzeichnen, ohne die Vorrede wiederzugeben, die ähnliche Gedanken teils enthält, teils bei vielen Lesern anregen wird. Ein Ersatz für Baltzers Elemente ist das Buch nicht, aber unzweifelhaft ist es leichter verständlich, da es auf die lapidare Kürze Baltzers verzichtet. Freilich kann sich der Leser auch leichter über den inneren Gewinn an mathematischer Erkenntnis täuschen. Was man sich bei Baltzer erarbeitet hat, beherrscht man; manches wird man nicht bezwingen und weifs dann, hier steckt eine Unklarheit, sei es in der Sache oder in der Person des Studierenden. Viel schwieriger ist es, die dunklen Punkte bei Weber zu merken. So mag sich mancher vielleicht befriedigt von der Darstellung der natürlichen Zahlen fühlen, die mir ein unbehagliches Gefühl erregt; allerdings habe ich die gleiche Empfindung ungenügender Begründung bei Dedekinds „Was sind und was sollen die Zahlen“. Vermutlich geht es eben doch nicht ohne Zeit und Raum. Wenn ferner der Verfasser die Differentialrechnung grundsätzlich aus der Elementar-Mathematik ausschliefst, worüber man allerdings verschiedener Meinung sein kann, dann fällt es auf, dafs Differentialquotienten zur Ableitung und zum Beweis von Sätzen benutzt werden. Bei der Darstellung der komplexen Zahlen sind die beiden Methoden, durch Punkte und durch Strecken, gegeben, leider aber nicht scharf gesondert. Dafs man ohne das Additionstheorem der Goniometrie zunächst die Quotienten-, dann aber auch die Produktenstrecke konstruieren kann, ist gerade vom elementaren Standpunkt m. E. besonders interessant, weil man auf diesem Wege das Moivresche Theorem ableiten kann, das bei den kubischen Gleichungen benutzt wird. Das mögen nur „Schönheitsfehler“ sein, aber an eine „Encyklopädie der Elementar-Mathematik“, die von einem so hervorragenden Mathematiker wie H. Weber geschrieben ist, darf man auch den höchsten Mafsstab legen. Wer weniger anspruchsvoll ist, wird das Buch als bequemes Kompendium schätzen, das in der Mehrzahl der Kapitel eine gute Zusammenfassung des Wesentlichen, in einigen eine wünschenswerte Vertiefung und Erweiterung der Schulmathematik bietet. Vorziehen würde ich aber doch desselben Verfassers ausgezeichnetes Lehrbuch der Algebra.

Es ist eine bei Rezensenten beliebte, bei Lesern der Kritiken weniger willkommene Redensart: Dies Buch sollte in der Handbibliothek keines Lehrers fehlen. Da in diesen Berichten mit einer solchen Empfehlung sparsam umgegangen ist, darf sie wohl einmal mit vollem Nachdruck angewandt werden und zwar auf J. Tropfkes *Geschichte der Elementarmathematik*, die nun mit dem 2. Band vollständig vorliegt. Über den 1. Band wurde im vorigen Jahre berichtet (vgl. Jb. XVII, 21). Der 2. enthält folgende Kapitel: Geometrie, Logarithmen, ebene Trigonometrie, Sphärik und sphärische Trigonometrie, Reihen, Zinseszinsrechnung, Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kettenbrüche, Stereometrie,

Digitized by Google

analytische Geometrie, Kegelschnitte, Maxima und Minima. Den Charakter eines Buches lernt man besser durch eingehendes Studium eines Abschnittes als durch mehr oder weniger oberflächliches Durchblättern des Ganzen kennen. So habe ich das Augenmerk speziell auf die Logarithmen gerichtet und hier auf 45 Seiten eine so umfassende gründliche und klare Darstellung gefunden, dafs der Schlufs auf das ganze Werk nur der denkbar günstigste sein kann. Vorsichtig hat der Verfasser betont, dafs er die Literatur nur bis 1900 berücksichtigt hat, einzelne allerneueste Entdeckungen und Erfindungen fehlen also, im übrigen ist aber eine hervorragende Vollständigkeit erzielt. Über Einzelheiten kann man natürlich anderer Ansicht als der Verfasser sein und z. B. die Neperschen Logarithmen als „natürliche“ bezeichnen, auch wenn sie nicht ein angenähertes e, sondern 1/e als Basis benutzen. Die sine ira et studio gegebene Darlegung des Prioritätsstreites Stifel, Bürgi, Neper, Briggs berührt angenehm. Für die vierstelligen Logarithmen hätte ich lieber ein warmes Wort gesehen als für die Centesimalteilung des Quadranten, aber das ist Parteisache. Der Vorzug des Buches gegenüber anderen und selbst den hervorragendsten Werken über Geschichte der Mathematik oder einzelner Spezialdisziplinen liegt m. E. in der streng systematischen Anordnung nicht nach historischen, sondern nach sachlichen Gesichtspunkten. Für ein in der Schule zu behandelndes Kapitel findet man alles Nötige an einer Stelle. Ein sehr ausführliches Namen- und Sachregister gestattet aber auch eine Benutzung im historischen Sinn. Vielleicht gibt der Verf. bei der 2. Auflage eine kleine Zeittafel zu.

A. Winkler tritt in einem Aufsatz der Österreichischen Mittelschule in der Lehrbuchfrage Hergel (vgl. Jb. XVI, 23) entgegen. Eine blofse Sammlung von Erklärungen und Lehrsätzen ohne Ableitungen und Beweise überschätzt seiner Meinung nach die Aufnahmefähigkeit und das Gedächtnis des Durchschnittsschülers. Einig sind übrigens beide in der Verwerfung eines mechanischen Mitschreibens.

Ein wohlgelungenes Buch ist A. Schwanzers *Repetitorium der Elementarmathematik*, geeignet für Primaner an Gymnasien. Man würde das Werk auch schon in Sekunda dem Unterricht zu Grunde legen können, für die Tertien ist es einerseits nicht vollständig genug, andererseits zu schwer. Der Verfasser hat nicht blofs Formeln und Sätze, sondern auch Ableitungen, Beispiele und Übungsaufgaben mit Lösungen geboten. Von ersteren sind m. E. zu viele fett gedruckt, d. h. für das Auswendiglernen bestimmt, z. B. in der Goniometrie und sphärischen Trigonometrie, die Sätze in der Planimetrie sind geschickt ausgewählt, von Ableitungen könnte ich einige entbehren, andere, z. B. für die Cardanische Formel, fehlen mir, an Beispielen ist stellenweise zu reichlich Elementares geboten, in der Trigonometrie wären einige Musterlösungen erwünscht gewesen. Reichhaltig ist die Sammlung geometrischer Örter und präzis ausgeführter planimetrischer Konstruktionen, auch solcher aus der algebraischen Geo-

Digitized by Google

metrie. Es fehlt, entsprechend den bayerischen Lehrplänen, die projektive und analytische Geometrie und eine Übersicht über die Erweiterung des Zahlbegriffs. In der Trigonometrie geht man auf norddeutschen Realanstalten weiter, die Snelliussche und Hansensche Aufgabe und etwas mehr an goniometrischen Gleichungen wird hier verlangt. An einigen Stellen halte ich die Schreibweise des Verfassers nicht für die beste, aber manche hübsche Darstellung und Zusammenstellung ist neu und wertvoll, so dafs das Buch durchaus empfohlen werden kann.

J. E. Mayers Sammlung von 20 Heften zu je 1 Mark *Das mathematische Pensum des Primaners* ist vielleicht nicht so schlecht, dafs es die ihm vorausgeschickte und angehängte Anpreisung nötig gehabt hätte, aber sicher lange nicht so gut, dafs sie dieselbe vom didaktischen und wissenschaftlichen Standpunkt verdiente. Wenn der Verfasser als Zweck angibt, „dem Primaner ein Hilfsbuch zu sein für die Vorbereitung auf die Mathematikstunden in der Klasse", so hat er eine Unterrichtsmethode im Auge, die auf höheren Schulen Deutschlands wohl kaum befolgt wird. Im Ausland ist es ja zum Teil anders, aber bei uns nimmt doch der Lehrer den neuen Stoff durch und die häusliche Tätigkeit des Schülers besteht in der Wiederholung und in der Lösung von Übungsaufgaben. Wenn das an der Schule eingeführte Lehrbuch zu kurz ist, kann ein schwächerer Schüler allerdings das Bedürfnis nach einem ausführlicheren Hilfsmittel empfinden, und da kann das Werk von Mayer ihm Dienste leisten. Wenn der Schüler die Übungsaufgaben nicht selbständig lösen kann, so ist der normale Weg, dafs er dem Lehrer den Erweis bringt, dafs er sich um eine Lösung bemüht, dafs ihm diese aber nicht gelungen ist. Ein verständiger Lehrer wird dann die nötigen Hilfen geben, und sich freuen, auf diese Weise einen Fehler in seiner ersten Darbietung oder in dem Wissen und Können des Schülers gut machen zu können. Der unnormale leider recht gewöhnliche Weg ist der, dafs der Schüler die Aufgabe abschreibt. Dieser Weg ist ihm nun, gewifs unbeabsichtigt durch den Verfasser, durch das vorliegende Buch sehr leicht gemacht; eine ähnliche Aufgabe, vielleicht sogar genau dieselbe, wie er sie zu bewältigen hat, wird ihm hier meist in voller Ausführlichkeit geboten. Wo das Mayersche Werk seinen Einzug hält, mufs es also der Lehrer haben, um nicht systematisch über die Leistungsfähigkeit seiner Schüler getäuscht zu werden. Eine ebenfalls nicht beabsichtigte Handhabe zur Entdeckung solcher Unterschleife bietet das Buch allerdings durch die Druckfehler. Die Zeichnungen darf der Schüler auch nicht alle durchpausen, doch trifft die Schuld hier wohl die Verlagshandlung. Vom wissenschaftlichen Standpunkt betrachtet sind die Abschnitte auffallend ungleichwertig. Man hat den Eindruck, dafs der Verfasser von seinen Quellen stark abhängig ist: Vieles ist von tadelloser Eleganz, einzelnes so unklar, dafs entweder der Verfasser die Sache nicht verstanden hat, oder das benutzte Buch schlecht ist, oder beides. Empfehlen kann man das Werk also nicht. Wer es auf eigene Gefahr hin benutzt, kann immerhin manches daraus lernen.

Digitized by Google

M. Nath hat von Borks *Mathematischen Hauptsätzen* eine Sonderausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen veranstaltet, die als wohlgelungen zu bezeichnen ist. Besondere Beachtung verdienen die Abschnitte, welche dem bewährten Werk hinzugefügt sind. Da ist im 1. Teil der Abschnitt über planimetrische Konstruktionen und im 2. der Rückblick auf das System der Arithmetik durch Kürze und Klarheit ausgezeichnet. In der Wahrscheinlichkeit würde ich auf die roten und blauen und weifsen Kugeln weniger Wert legen, aber die wichtigsten Sätze der Lebensversicherung mit hineinnehmen. Aufrichtig erfreut war ich, dafs die Maxima und Minima ohne Umstände mit Differentialrechnung behandelt sind. Gesucht kommt mir in einem Schullehrbuch immer die Verwendung von $\pi/2$ statt $90°$ vor. Die analytische Geometrie hat durch die Umarbeitung wesentlich gewonnen, die elementar-synthetische Behandlung der Kegelschnitte ist metrisch und dadurch leichter als eine projektive. Wenn analytische Geometrie daneben getrieben wird, sieht der Schüler die Notwendigkeit einer Doppelbehandlung vielleicht nicht ein, obgleich ja selbstverständlich zahlreiche Sätze einfacher auf elementarem Wege abgeleitet werden. Wenn aber beim Kreise die projektiven Sätze durchgenommen sind, ist der Sprung zu den Kegelschnitten nicht so gar grofs und erschliefst dem Schüler ein ganz neues Gebiet. Das hält der Verfasser aber mit vielen vielleicht für bedenklich. Das vorliegende Buch ist ein empfehlenswertes Lehrmittel.

Bei dem 2. Teil der für Gymnasien bestimmten Ausgabe kann ich aber doch das Bedauern nicht unterdrücken, dafs der Neuherausgeber nicht der eigenen Überzeugung gefolgt ist und gründlich gekürzt hat. Die Stoffauswahl ist hier das Schwierige und der Verfasser verfügt über eine so gründliche Erfahrung an Gymnasien, dafs er diese seinen Kollegen nicht hätte vorenthalten sollen. Das Gebotene ist an sich gut.

In 2. Auflage ist der 3. Teil von G. Holzmüllers *Methodischem Lehrbuch der Elementar-Mathematik* erschienen und wiederum als „Lehr- und Übungsstoff zur freien Auswahl für die Oberklassen realistischer Vollanstalten und höherer Fachschulen, nebst Vorbereitungen auf die Hochschulmathematik“ bezeichnet. Der Verfasser vergleicht sein Werk mit einem Lesebuch für Prima, aus dem der Lehrer selbstverständlich nur einzelne Abschnitte eingehend behandeln könne. Auf die in dem Bericht über die 1. Auflage gemachten Bemerkungen (vgl. Jb. IX, 20) sei hier zunächst verwiesen. Der Verfasser hat durch seine zahlreichen Bücher dem Gebiet der Elementarmathematik einen Umfang und Inhalt gegeben, dafs die Lehrer der Mathematik zu zählen sein dürften, die es einigermafsen beherrschen. Steht der Lehrer aber nicht über dem Stoff, sondern arbeitet sich erst mit den Schülern in denselben hinein, so ist es Glückssache, wenn er bei den an sich erfrischenden Ausflügen auf unbekanntem Gebiet einen Richtweg findet, der die Mehrzahl der Schüler sicher zu einem Ziel führt. Ich möchte deshalb das Holzmüllersche Werk als ein Handbuch für den Lehrer betrachtet sehen. Man kann daraus auch für

die bisher schon behandelten Kapitel viel lernen, zahlreiche Herleitungen sind nicht nur eleganter, sondern auch, was keineswegs immer übereinstimmt, leichter als die üblichen. Auf die Anwendung der Mathematik will ich keinen geringeren Wert gelegt sehen, als Holzmüller, aber doch mehr in dem Sinn, dafs aus dem Gebiet der Elementarmathematik vor allem das durchgenommen wird, was später in der Praxis Anwendung findet, nicht aber, dafs man diese Anwendungen schon in der Schule in so weitem Umfang macht, wie Holzmüller es tut. Was die Neuauflage des 3. Teiles betrifft, so ist die Erweiterung der sphärischen Trigonometrie und der Stereometrie besonders in die Augen fallend. Für die letztere hatte der Verfasser ja in seinen vierbändigen Elementen der Stereometrie eine ausgezeichnete Vorarbeit geliefert. Wie unablässig derselbe weiter arbeitet, erkennt man auch in den Vervollkommnungen, die einzelne Kapitel gegenüber seiner zweibändigen Ingenieur-Mathematik in dem vorliegenden Buch erfahren haben.

Von dem *Leitfaden zum Unterricht in der elementaren Mathematik* mit einer Sammlung von Aufgaben von M. Zwerger, der das von Hermann Müller s. Zt. verfafste Werk nun seit 17 Jahren bearbeitet, ist die 12. Auflage der Arithmetik, Trigonometrie und räumlichen Geometrie in den Sätzen ziemlich unverändert gelassen, in den Aufgaben besonders durch physikalische vermehrt. Auf das brauchbare Buch wurde wiederholt hingewiesen (vgl. Jb. II B, 165; V, 16, 25, 27).

B. Sellenthins *Mathematischer Leitfaden* mit besonderer Berücksichtigung der Navigation ist für die Kaiserliche Marineschule bestimmt. Die Beschränkung auf das für den Fachunterricht Nötige ermöglichte es, hierin sehr ausführlich und gründlich zu sein und recht weit zu gehen. Es ist nicht uninteressant, das hier Gebotene mit dem üblichen Pensum der Realanstalten zu vergleichen. Zunächst vermifst man manches, an dessen Notwendigkeit man dann zu zweifeln beginnt, und findet vieles, dessen Nützlichkeit auch für allgemeine Bildungsanstalten nicht so ganz von der Hand zu weisen ist. Bedauert habe ich, dafs trotz Neumayer an 5stelligen Logarithmen festgehalten wird. Für seine Zwecke scheint das Buch sehr geeignet.

Von J. B. Duports *Lehrbuch der Arithmetik und Geometrie für Mädchen-Lyceen* lag dem Berichterstatter der Abschnitt für die 2. und 3. Klasse und der für die 6. Klasse vor. Der erstere sollte dem Rechenpensum der V und IV einer norddeutschen Realschule entsprechen, in Wahrheit wird mehr geleistet. Schon in der der VI entsprechenden ersten Klasse werden in Österreich die Dezimal- und gemeinen Brüche durchgenommen unter Zurückschiebung der Verwandlungen in einander, der periodischen Dezimalbrüche, der Rechnung mit unvollständigen Dezimalzahlen und der abgekürzten Multiplikation und Division. Hiermit setzt also in Österreich das Pensum der V (Klasse 2) nach kurzer Wiederholung der Brüche ein. Sehr gründlich werden dann die Verhältnisse, kürzer

Digitized by Google

aber unter Benutzung der streng arithmetischen Schrift werden die Proportionen durchgenommen, d. h. es werden Gleichungen von der Form $x : 3\,{}^1/_2 = 4\,{}^3/_4 : 6\,{}^2/_3$ gelöst. Daran schliefsen sich Regeldetriaufgaben sowohl unter der Benutzung des Schemas der Proportionen als durch Schlufsrechnung und unter den Regeldetriaufgaben spielt wieder die einfache Prozentrechnung die vornehmste Rolle. Ist sie durch Schlufsrechnung eingeführt, so wird danach eine Formel entwickelt und zwar für die vier Aufgaben je nachdem Zinsen, Kapital, Zeit oder Prozent gesucht sind. Eigenartig sind die Anweisungen zur Schreibung der zusammengesetzten Regeldetri

↓	24 Weber	↑	15 Tg.	↓	zu 12 St.	↑	240 Stck.
↓	16 -	↑	x -	↓	- 10 -	↑	160 -

Es wird also von vornherein und zwar grundsätzlich durch den Schlufs auf die doppelte Anzahl festgestellt, ob die bekannten Verhältnisse dem unbekannten gerade oder umgekehrt entsprechen. Bei der Zinsrechnung wird Wert auf die Schlüsselzahl gelegt, d. i. der reziproke Wert der Zinszahl der Einheit für den Tag oder 36 000 : p. Von dieser kaufmännisch wichtigen Zahl findet man in norddeutschen Lehrbüchern selten etwas. Auch die Durchschnittsrechnung wird in Österreich, ihrer Wichtigkeit entsprechend, systematisch behandelt. In der 6. Klasse (U II) werden die Zinseszins- und Rentenaufgaben mit Hilfe von Tabellen für $(1 + p/100)^n$ und für $\Sigma\,(1 + p/100)^n$ gelöst, nachdem die Herstellung dieser Tabellen und die Formeln der Rentenrechnung entwickelt sind. Die Abschnitte über Wertpapiere, Wechsel, Versicherung und Buchhaltung bieten eine Stofffülle, die ich nicht für nachahmenswert halten möchte, falls es sich nicht um eine Handelsschule handelt. Von der Geometrie wird in der ersten Klasse Stereometrie behandelt. Voraus geht eine Wiederholung der metrischen Sätze der Planimetrie. Neben der einfachen Flächenberechnung wird auch die Seitenberechnung recht gründlich durchgenommen, also Seite und Diagonale des Quadrats, Pythagoras, Seite und Höhe eines gleichseitigen Dreiecks, Höhen eines Dreiecks und Heronische Formel, aus der Kreislehre z. B. Länge des Bogens aus Halbmesser und Zentriwinkel. Danach wird man sich nicht wundern, wenn in der Stereometrie Berechnung von Volum und Oberfläche eines dreiseitigen Pyramidenstumpfes gelehrt, Aufgaben gestellt werden wie: Einer Kugel vom Halbmesser r wird ein regelmäfsiges Tetraeder umschrieben: wie grofs ist die Kante desselben und in welchem Verhältnis steht der Inhalt des Tetraeders zu dem der Kugel. Ausgiebiger Gebrauch wird in der Stereometrie von der Zeichnung der Netze, der Quer- und Längsschnitte gemacht. Ein Anhang mit Aufgaben aus Arithmetik und Algebra geht bis zu Gleichungssystemen von der Form $x^2 - y^2 = 20$, $x + y = 10$. Das Buch ist vom Ministerium approbiert, entspricht also den vorgeschriebenen Pensen. Ein auf dem Gebiet des Mädchengymnasial-Unterrichts erfahrener Kollege urteilte über den geometrischen Teil „Pensum von Realuntersekunda“, über das kaufmännische Rechnen „die armen Mädchen!“

Von B. Biels *Mathematischen Aufgaben für die höheren Lehranstalten* ist der erste Teil nun auch in einer Gymnasial-Ausgabe erschienen, die sich von der für Realanstalten (vgl. Jb. XVII, 27) durch Fortlassung der Abschnitte über quadratische Gleichungen mit mehreren Unbekannten, trigonometrische und stereometrische Aufgaben unterscheidet. Was über das Buch im Vorjahre Günstiges gesagt wurde, bleibt bestehen, aber ich hätte gewünscht, dafs der Verfasser den Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule nicht so äufserlich nach den Pensen, sondern auch innerlich oder wenigstens nach der Zahl der Stunden aufgefafst hätte. Dafs ein dickes Buch auf den Schüler entmutigend wirkt, ist eine Tatsache, die kürzlich wieder von Rühlmann in der Einleitung zu der Neuausgabe der Physik von Scherling ausgesprochen ist. Der Thiemesche Leitfaden empfiehlt sich durch seine Kürze. Warum hat nun der Verfasser der zugehörigen Aufgabensammlung es nicht übers Herz gebracht, die Hälfte der Aufgaben, so schön sie zum Teil sind, zu streichen. Was für eine Realanstalt ausreicht, ist für ein Gymnasium zu viel, an überreichen Aufgabensammlungen haben wir Fülle, kurze für das Gymnasium gibt es nicht viele. Möge der Verfasser, wie er tatsächlich schon in der Ausgabe für Realanstalten mit manchem Schlendrian gebrochen, den Mut haben, alle nicht absolut notwendigen Aufgabengruppen, besonders aus der reinen Mathematik, zu streichen; auch die angewandten Aufgaben können für das Gymnasium gekürzt werden.

Die 2. Auflage der Gymnasial-Ausgabe (A) der *Aufgabensammlung* von H. Müller und M. Kutnewsky zeigt eine Reihe von Vorzügen gegen die erste (vgl. Jb. XV, 26), die ja zum Teil eine Folge der Verbesserung der Lehrpläne sind, zum Teil aber auf Berücksichtigung anderer Arbeiten, z. B. von Schülke, und Erfahrungen mit der ersten Auflage zurückzuführen sind. Der vorliegende Band enthält nun wirklich nur das arithmetisch-algebraische Pensum der Mittelklassen des Gymnasiums. Die Anzahl der Aufgaben ist eine sehr grofse; auch wenn man von den Parallelaufgaben nicht mehrere rechnen läfst, wird man das Buch entweder nach der theoretischen oder nach der praktischen Seite hin nicht bewältigen können. Besonders bedauerlich würde ich es finden, wenn infolge Zeitmangels die anregenden Anwendungen, die das Buch auf dem Gebiet des Rechnens, der Geometrie, der Physik und der Astronomie bietet, nicht benutzt würden. Mit noch gröfserem Nachdruck wie bei der Bielschen Sammlung möchte ich daher einen Auszug empfehlen.

Eine unerläfsliche Bedingung für die Benutzbarkeit einer Aufgabensammlung ist das Vorhandensein der *Ergebnisse*. Nachdem diese nun auch für den 2. Teil der *Aufgabensammlung* von Müller und Kutnewsky erschienen sind, liegt das Werk geschlossen vor. Die Ergebnisse sind nur für Lehrer bestimmt, infolgedessen sind Entwicklungen nur sparsam gegeben, doch habe ich, soweit die Prüfung reichte, bei keiner schwierigen Aufgabe vergeblich in den Ergebnissen nach einer Hilfe gesucht. Die Gefahr ist ja allerdings nicht ausgeschlossen, dafs ein un-

Digitized by Google

geübter Lehrer sich gerade diese schweren Aufgaben zur Behandlung in der Klasse aussucht, weil er für diese eine oft recht elegante Lösung vor sich hat, während er sie bei mittelschweren suchen mufs. Aber die Verfasser sind für diese Kinderkrankheit nicht verantwortlich.

Eine nicht nur „mühevolle", sondern wertvolle Arbeit ist H. Berkenbusch' Zusammenstellung von Aufgaben aus den Abgangsprüfungen sechsstufiger Lehranstalten zu einem *Mathematischen Übungsbuch* für Tertianer und Sekundaner. Nützlich ist die Beifügung von Winken bei schwierigen Aufgaben, besonders quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten und planimetrischen Konstruktionsaufgaben. Für den Lehrer wird das Buch benutzbar durch die gesondert ausgegebenen Lösungen, die meist allgemein und dem Zahlenwerte nach geboten werden.

500 Reifeprüfungsaufgaben selbst erfinden ist eine Leistung, sie selbst an einem Gymnasium haben stellen dürfen ein Glück, auf das G. A. Friedrich am Gymnasium zu Tilsit mit Befriedigung blicken kann. Der Leser aber wird mit aufrichtiger Bewunderung die Höhe der Anforderungen anstaunen. Besonders auffallend ist die Vielseitigkeit der mathematischen Ausbildung der Tilsiter Primaner: Diophantische Gleichungen, arithmetische Reihen höherer Ordnung, Gleichungen 3., 4. und höheren Grades — letztere teils symmetrisch teils mit ganzzahligen Wurzeln —, Systeme von Gleichungen 3. und 4. Grades, Maxima von Funktionen, Kettenbrüche mit goniometrischen Funktionen als Nenner, goniometrische Gleichungen, Mechanik, analytische Geometrie, projektive Geometrie. Daneben ebene und sphärische Trigonometrie nebst Astronomie, recht schwierige planimetrische Konstruktions-und Verwandlungsaufgaben, Stereometrie bis zur analytischen Geometrie des Raumes. Wenn das ohne Überbürdung mit Hausarbeit erzielt ist, wirft es auf den Lehrer und auf die Begabung der Schüler ein glänzendes Licht. Die Sammlung ist aber auch eine gute Fundgrube für hübsche Aufgaben. Die Zahlenergebnisse sind mitgeteilt.

Maturitäts-Prüfungsfragen aus der Mathematik hat J. Gajdeczka zusammengestellt und mit Auflösungen versehen. Bestimmt ist dieselbe als Übungsbuch für Primaner der österreichischen Gymnasien, die derartige Aufgaben bei der mündlichen Prüfung zu lösen haben. Unwillkürlich wird ein norddeutscher Schulmann denken: Alle Achtung! Selbst unter den als leicht bezeichneten Aufgaben 1—30 sind recht nette Nüsse, die schweren Aufgaben 56—70 dürfte man nur mit grofser Auswahl unsern Realprimanern unvorbereitet zur schriftlichen Bearbeitung stellen. Nun ist ja offenbar das Verfahren in Österreich derart, dafs die „mündliche" Prüfung wesentlich doch mit der Feder oder Kreide in der Hand des Schülers abgehalten wird, während in Norddeutschland die Feder gar nicht, die Kreide nur aushelfend benutzt wird, und so erklärt sich die Höhe der Forderungen zum Teil, aber es bleibt doch m. E. ein Plus an Sicherheit auf dem Gesamtgebiet. Übrigens ist das Buch, da es hübsche Aufgaben, die meist kurz gelöst werden können, in gröfserer Anzahl —

Digitized by Google

jede Nummer enthält deren 4 — bietet, ein angenehmes Hilfsmittel für den Lehrer und kann Schülern, die sich privatim üben wollen, empfohlen werden.

J. Waldvogels *Lösungen der Absolutorialaufgaben an den humanistischen Gymnasien Bayerns* seit dem Jahre 1867 sind in 3. Auflage bis 1903 weitergeführt. Gegen die 1. Auflage (vgl. Jb. IV, 14) ist in der Eleganz der Lösungen ein Fortschritt zu verzeichnen, die Rechnungen sind immer noch ausführlich aber doch nur in den wesentlichen Zahlen gegeben, der Anhang ist gekürzt und bietet jetzt nicht mehr eine möglichst vollständige, sondern eine möglichst beschränkte Formelsammlung. Wenn des Verfassers Wunsch erfüllt wird, dafs der Schüler die Lösung erst ohne Hilfe des Buches versucht, wird es besonders gute Dienste tun. Der Lehrer kann das Werk mannigfaltig verwenden, da die Aufgaben vom Ministerium weniger nach Liebhaberei als nach Bedeutung ausgesucht sind.

Ein Beitrag zur Anwendung der Mathematik wird von Luft im Pg. 630 zunächst für Landwirtschaftsschulen geliefert, aber auch an anderen Anstalten wird man manches daraus verwerten können. Auch an rein mathematischen Untersuchungen fehlt es in der schätzenswerten Arbeit nicht.

2. Rechenbücher.

R. H. Hiemesch' *Präparationen für den Rechenunterricht* sind zwar für die Lehrer der Volksschule bestimmt, können aber auch an höheren Schulen Dienste tun. Die „Sachgebiete" sind ja bisweilen etwas gewaltsam einem bestimmten Kapitel zugeordnet. Warum gehört die Papierhandlung gerade zur Vierzigerreihe oder die Eisenhandlung zur Multiplikation? Das sind aber Äufserlichkeiten. Bei der Zeitrechnung ist es praktisch zu zeigen, dafs die Rechnung mit Daten dasselbe Resultat gibt wie die mit verflossener Zeit, dafs man sich also die doppelte Verwandlung mit ihren Fehlerquellen sparen kann.

Als Vorstufe sowohl für die Aufgabensammlung von Bardey als auch für die von Müller und Kutnewsky haben H. Müller und F. Pietzker ein *Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten* in zwei Ausgaben, A für Gymnasien, B für Realanstalten, erscheinen lassen. Die letztere unterscheidet sich von der ersteren nur durch Hinzufügung eines Abschnittes „Vorübung für die Arithmetik". Dieser letztere mufs als ganz besonders gelungen bezeichnet werden. Er gibt dem Lehrer eine brauchbare Methode von der gemeinen zur allgemeinen Arithmetik überzuführen und hält sich bei aller mathematischen Strenge von Verstiegenheit fern. Selbst wo dies Rechenbuch nicht eingeführt ist, sollte der Lehrer Gelegenheit nehmen, es einzusehen. Er wird viel methodischen Gewinn davon haben. Was das Rechenbuch betrifft, so sind die Aufgaben zweckmäfsig und anregend, die Einleitungen zu den Abschnitten klar und gründlich. Überall merkt man, dafs praktische Erfahrungen benutzt sind,

Digitized by Google

Rechenfertigkeit und Rechenverständnis gleichmäfsig geschätzt werden. Die Aufgaben sind sehr zahlreich, die für das mündliche Rechnen zum Teil recht schwer, d. i. je nach dem Standpunkt des Beurteilers ein Vorzug oder ein Nachteil.

Das bewährte *Rechenbuch* von Günther und Boehm (vgl. Jb. V, 13 und XV, 28) ist in 7. Auflage in den angewandten Aufgaben erweitert, dafür in den reinen Zahlenbeispielen gekürzt. Es hätte in letzterer Beziehung noch etwas mehr mit grofsen Zahlen aufgeräumt werden können. Die beigegebene Einleitung in die Börsenrechnung setzt einen kaufmännisch gebildeten Lehrer voraus.

In 6. Auflage sind die brauchbaren *Rechenhefte* für die Unter- und Mittelklassen der Realschulen und Gymnasien von H. Stier erschienen (vgl. Jb. X, 21; XVI, 31). Das Werk scheint in der Praxis die verdiente Anerkennung zu finden.

Das 4. Heft der *Aufgaben für den Rechenunterricht* von F. Buchenau und Georg Meyer gibt für Gesellschafts-, Mischungs- und Terminrechnung und für Verwendung dezimaler Brüche in gemeine kurze brauchbare Schemata und eine hinreichende Zahl Übungsaufgaben. Der Anhang (Wiederholungsaufgaben) ist für sich ein kleiner Gesamtkursus des Rechenunterrichts, da er charakteristische nicht zu schwere zum Teil recht anregende Aufgaben bietet.

J. Nitsches *Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik* ist für die 1. und 2. Klasse österreichischer Gymnasien bestimmt, entspricht also einem Rechenbuch für VI und V, enthält aber auch schon das Pensum der norddeutschen Quarta. Klare und gründliche Auseinandersetzungen führen überall in das Wesen der Aufgaben ein, Spitzfindigkeiten und gehäufte Schwierigkeiten in den Aufgaben sind vermieden. Das Buch enthält etwa 400 Aufgaben bezw. Aufgabengruppen, entmutigt also nicht durch seinen Umfang.

Höhere Ansprüche stellt das für dieselben Klassen bestimmte *Lehrbuch* von D. Höhr. Da es auch für Realanstalten bestimmt ist, wurde ein Anhang beigefügt. Die Fassung der Regeln und die Auswahl der Aufgaben sind vielfach weniger glücklich als bei dem vorhergenannten Buch. Brauchbar scheint es immerhin.

Von F. Dicknethers *Lehrbuch der Arithmetik nebst Übungsaufgaben* enthält der 2. Teil die Dezimalbrüche, die Schlufs- und Prozentrechnung und die sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten, kurz die Flächen-, Körper- und Gewichtsberechnung. Was über den 1. Teil Gutes gesagt werden konnte (vgl. Jb. XVII, 31), müfste ich hier wiederholen. Die Darstellung ist kurz und klar, die Stoffauswahl von musterhafter Beschränkung auf das Wesentliche. Allerdings würde man an norddeutschen Gymnasien nicht alle Kapitel erledigen können. Ich trage kein Bedenken, das Buch auch für Realschulen als ausreichend zu bezeichnen.

Digitized by Google

3. Lehrbücher, Tabellen und Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und Analysis.

C. Müsebeck hat von der *Arithmetik* des Lieber und v. Lühmannschen Leitfadens, den er seit einer Reihe von Jahren herausgibt, eine Sonderausgabe B für sechsstufige Schulen veranstaltet. Auf das gediegene Büchlein, das mathematisch hinreichend korrekt und schulmännisch durchaus praktisch noch durch einen Anhang „Arithmetische Formeln" als Lernbuch besonders brauchbar gemacht worden ist, soll hier neben den andern Teilen des Leitfadens aufmerksam gemacht werden.

E. Gublers *Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra* knüpfen überall an das Zahlenrechnen an, sind leicht und nicht zu zahlreich. Bestimmt sind sie wohl für Lehrerinnenseminare. Wer das dünne Heft (nicht 50 weitgedruckte Seiten) mit Verständnis durchgerechnet, hat eine ausreichende Grundlage für weitere Arbeit, d. h. er kann zu den Systemen linearer Gleichungen und zu den Potenzen, die schon durch einfache Schreibung vorbereitet sind, übergehen.

Neue Auflagen von A. Sickenbergers *Übungsbuch zur Algebra* sind von Alexander Schmid bearbeitet worden. Das Buch, besonders die 1. Abteilung, verdient Empfehlung (vgl. Jb. III B, 245; V, 17). Originell ist die Einfügung der diophantischen Gleichungen vor die Systeme zweier linearen Gleichungen mit zwei Unbekannten. Im zweiten Teil hätten die reinen Aufgaben zu gunsten der Textgleichungen gekürzt werden können. Die Vermehrung der letzteren in beiden Teilen ist ein Verdienst des Herausgebers.

Von K. Schwerings origineller *Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik* (vgl. Jb. XI, 14) ist auch der 2. Lehrgang in zweiter verbesserter Auflage erschienen. Das Buch scheint sich demnach verdienter Anerkennung zu freuen.

Th. Spieker ist in seinem *Lehrbuch der Arithmetik und Algebra* konservativer als in seiner bekannten Planimetrie. Die 5. Auflage der Algebra hält noch an 7stelligen Logarithmen fest, auch sonst steht einiges Veraltete darin, aber auch manches Gute, was man vergeblich in Lehrbüchern sucht, bisweilen aber als Neuentdeckung in Zeitschriften findet.

A. Köhler hat einen Separat-Abdruck aus der 3. Auflage der *Arithmetischen Aufgaben* von Lieber und Köhler (vgl. Jb. VIII, 33 und XIV, 37) veranstaltet, welcher die arithmetischen und geometrischen Reihen, sowie die Zinseszinsrechnung enthält. Die zahlreichen Aufgaben aus allen Gebieten der Mathematik und Physik bieten ein reiches Übungsmaterial.

Die *Auflösungen zu den Aufgaben über die Elemente der Algebra* von D. Ribi sind in 4. Auflage von G. Wernly revidiert. Bei den Textgleichungen wird nicht nur das Resultat gegeben, sondern auch die Bildung des Ansatzes zweckmäfsig erläutert. Vor Schüleraugen mufs dies

Digitized by Google

Heft allerdings gehütet werden, dem Lehrer tut es neben der Aufgabensammlung und dem Lehrbuch von Zwicky gute Dienste.

H. Schuberts *Vierstellige Tafeln und Gegentafeln für logarithmisches und trigonometrisches Rechnen* haben in 2. Auflage (vgl. Jb. XII, 26) dadurch eine Verbesserung erfahren, dafs die leuchtend rote Farbe der Logarithmen durch eine mattere, dem Auge wohltuendere ersetzt und der Gegensatz gegen die Numeri dadurch hervorgehoben wird, dafs letztere blau gedruckt sind. Bei mehrjährigem Schulgebrauch haben sich folgende Wünsche herausgestellt: Die Logarithmen der trigonometrischen Funktionen haben noch zu grofse Intervalle, sie müssen von Minute zu Minute bei log sin auch von 30° bis 49° und bei log tg auch von 15° bis 75° gegeben werden. Der gröfsere Umfang des Buches wird reichlich durch die Erhöhung der Brauchbarkeit für schnelleres, müheloseres und sicheres Rechnen ersetzt. Sehr praktisch wäre die Einschiebung einer log Arcus-Tabelle von 0° bis 2°, die gleichzeitig für log sin und log tg dient, wenn auch nur von 10 zu 10″. Das moralische Bedenken wegen zu grofser Intervalle will ich hier gern unterdrücken, ebenso bei einer Tabelle von log tg über 88° hinaus. Wer hier genau rechnen will, mag in Sekunden verwandeln und die Hilfsgröfsen S und T benutzen. Eine Erweiterung der astronomischen Tafel, der Tafel der Quadratzahlen, Quadrat- und Kubikwurzeln wäre angenehm. Ohne diese Verbesserungen würde die Tafel ihren Platz unter den vierstelligen Schultafeln auf die Dauer nicht behaupten, da die ihr eigentümlichen Gegentafeln bei den Schulmathematikern leider nicht die Anerkennung finden, wie bei den praktischen Rechnern.

Eine für den Schulgebrauch sehr geeignete *Vierstellige Logarithmentafel* hat E. Schultz zusammengestellt, auch das Format ist ein mittleres Oktavformat. Die erste Seite enthält die log von 1 bis 100, die zweite und dritte die Mantissen für 100 bis 999 voll ausgeschrieben, die 4. bis 33. die Mantissen für 1000 bis 9999, die 34. die Zinsfaktoren 5stellig. Die log der Winkelfunktionen sind so angeordnet, dafs oben die Grade, links die Minuten stehen, jede Doppelseite bietet also sin und cos für 9 Grade, das macht 20 Seiten, ebenso viel für tang und cotg. Der nächste Abschnitt bringt Bogenlängen, Kreisabschnitte, natürliche Werte der goniometrischen Funktionen von 10 zu 10 Minuten, Quadratzahlen bis 999^2 und für $n = 1$ bis 100: $\sqrt{n}$, $\sqrt[3]{n}$, n^3, log nat n, $1/n$, $2\pi n$, πn^2, endlich eine mit origineller Sparsamkeit angeordnete Produktentafel auf acht Seiten bis 99×99. Reichhaltig ist auch der dritte Teil mit astronomischen, physikalischen und chemischen Tafeln. Ich vermisse nur eine Sterblichkeitstafel. Die Schultzsche Tafel bietet grofse Rechenerleichterungen und spart das Interpolieren.

Von dem entgegengesetzten Standpunkt geht J. Brunn aus, seine Tafel wird dadurch bedeutend kleiner, es sind nur 18 Seiten mitteloktav. Die Tafel ist vierstellig, aber es wird gerade wie bei einer 5stelligen

interpoliert, auch die Anordnung ist genau die übliche. Er bietet die Logarithmen von 100 bis 999, die log der trigonometrischen Funktionen von zehntel zu zehntel Grad, die Differenzen steigen bis 114, eine Quadrattafel bis 999, die Werte der trigonometrischen Funktionen 3stellig von Grad zu Grad und eine Additions- und Subtraktionstafel. Letztere könnte bei der sonst geübten Sparsamkeit wohl fehlen. Das Nötige für die reine Mathematik ist aber vorhanden und wer seine Schüler aus pädagogischen Gründen im Interpolieren üben will, wird gern zu der Tafel greifen.

A. Schülkes *Vierstellige Logarithmentafel* enthält in der 4. Auflage nun auch eine vollkommene Sterblichkeitstafel, die Kuben von 0,0 bis 9,9; die Quadrate von 10,0 bis 99,9; $1{,}03^n$ für $n = 1$ bis $n = 100$. Eine bessere Tafel weifs ich nicht anzugeben und nur sehr wenige ebenso gute.

Das *Taschenbuch der Logarithmen* von V. Adams scheint in österreichischen Schulen viel gebraucht zu werden, denn es liegt in 31. Auflage vor. Eigentümlichkeiten desselben sind: Kleines Format $12\frac{1}{2}:10$ cm, Fortschreiten der Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von 2 zu 2 Minuten. Da die Tafeln 5stellig sind, ist das Interpolieren ein umständliches Geschäft. Einige physikalische und astronomische Tafeln sind gegeben und eine sehr nützliche über Zinseszinsen bis zu 30 Jahren. Das Büchlein hat 100 Seiten. Die hohe Auflagenzahl spricht dafür, dafs es sich trotz mancher Bedenken bewährt hat.

O. Dietrichkeits *Siebenstellige Logarithmen und Antilogarithmen* sind zwar als Schulbuch nicht zu verwerten, wohl aber ein Rechenhilfsmittel für vierstellige Genauigkeit und ein billiger Ersatz für grofse siebenstellige Tafeln. Dem kleineren Umfang, verglichen mit Tafeln für fünfstellige Zahlen, steht eine schwierigere Interpolation bei grofsen genauen Rechnungen gegenüber. Doch ist dieselbe durch ein geschicktes Verfahren auf ein Minimum von Arbeit reduziert. Die Logarithmen sind auf gelbliches, die Antilogarithmen auf bläuliches Papier gedruckt. Ein Randindex erleichtert das Auffinden.

Das Studium weniger in dem Berichtsjahre erschienener Bücher hat mir eine so reine Freude bereitet, wie Bardey-Pietzkers *Anleitung zur Auflösung eingekleideter algebraischen Aufgaben.* Wenn man sonst ein Buch empfiehlt, so hat man immerhin das Gefühl, dem beschäftigten Lehrer eine Arbeit aufzubürden, hier aber ists einmal eine wirkliche Erleichterung im besten Sinne, zu der man raten kann. Der Verfasser — wenn auch der Name Bardey pietätvoll bewahrt ist, die Sache durfte nicht darunter leiden und wir haben es mit einem ausschliefslichen Werk Pietzkers zu tun — hat nicht eine dickleibige Sammlung von Lösungen für vorhandene schwierige Aufgaben geliefert, sondern ein kleines handliches Buch von 150 Seiten, dessen Durcharbeitung jeden befähigt, auch der schwierigsten eingekleideten Aufgabe aus dem ziemlich weit gefafsten Gymnasialpensum mutig und mit Erfolg entgegenzutreten. Die Aufgaben sind, abgesehen von unvermeidlichen zum eisernen Bestande gehörigen, durchweg neu gebildet, überwiegend sind sie schwer, denn die leichten

Digitized by Google

kann man ohne Hilfe lösen, meist sind sie praktisch, d. h. möglichen Verhältnissen der Wissenschaft und des Lebens entnommen, besonders gilt dies von den zahlreichen physikalischen. Da der Verfasser aber eine allgemeine Anleitung bieten wollte, mufste er auch eine Reihe von unnütz spitzfindigen oder nach Spielerei aussehenden Aufgaben berücksichtigen, weil sie eben in vielen Sammlungen einen beklagenswert breiten Raum einnehmen. Oft ist es ihm gelungen, selbst solchen noch ein bürgerliches Gewand umzuhängen, so dafs man nicht gleich merkt, dafs sie einem Raritätenkabinett — um nichts Schlimmeres zu sagen — entsprungen sind. Im übrigen ist die Auswahl ganz besonders gelungen, oft wird durch einen Typus mit einem Schlage nicht nur eine Gruppe, sondern eine ja sogar mehrere Klassen von Aufgaben erledigt. Das Buch bietet aber nicht nur Hilfe in Schwierigkeiten, sondern eine Fülle von Anregungen. In der Beziehung möchte ich besonders neben der schon erwähnten Physik auf die Aufgaben in trigonometrischer Einkleidung hinweisen. Ist das Buch in erster Linie für den Lehrer bestimmt, so kann es doch auch Schülern, zurückgebliebenen sowohl wie voraneilenden, und der allerdings wohl nicht allzugrofsen Zahl der Autodidakten empfohlen werden. Ich schliefse mit einigen charakteristischen Aufgaben: „Der Mars umkreist die Sonne in $^{15}/_{8}$, die Venus in mehr als $^{3}/_{5}$ aber weniger als $^{5}/_{8}$ Erdenjahren. Wie oft kommt der Mars für die Venusbewohner in Opposition?“ „Welche Höhe hat ein Berg, von dem man eine Fläche von der Gröfse des preufsischen Staates überschauen könnte?“

E. Nettos *Elementare Algebra* ist ausdrücklich für Studierende der ersten Semester bestimmt; ich sehe in dem Buch eine Musterleistung anregenden Unterrichts und möchte es schon aus diesem formalen Grunde Lehrern empfehlen. Aber auch sachlich bietet es aufserordentlich viel, was man auf der Oberstufe der Realanstalten benutzen kann, und endlich, wenn es einem Schüler in die Hand fällt, wird es ihm Lust machen, weiter Mathematik zu treiben. Was in dem Buch alles steht, zu sagen, ist beinahe ebenso schwer, wie zu sagen, was nicht darin steht. Denn die Anordnung, locker an die Gleichungen 1., 2., 3., 4. Grades angeknüpft, ist so wenig pedantisch, dafs man wohl mit Hilfe des guten Inhaltsverzeichnisses aber nicht aus systematischen Gründen eine Sache an der Stelle vermuten kann, wo sie steht. Das ist aber auch nicht nötig. Das Buch ist zum Lesen bestimmt und wer es in die Hand nimmt — je mehr Semester er hat, um so besser, aber auch ein recht junger Mathematiker darf es — wird sich von der leichten Darstellung fesseln lassen, ein Blatt nach dem andern umzuschlagen, überrascht neben alten Bekannten in neuem Gewand plötzlich ein schwieriges Problem scheinbar spielend gelöst zu sehen. Ein Satz in der Vorrede erklärt viel: „Die Studierenden der ersten Semester haben noch das Recht, an irrationale Zahlen zu glauben, das komplexe Gebiet als ein unentbehrliches Hilfsmittel dankbar und kritiklos hinzunehmen, jeden Grenzprozefs unbefangen mitzumachen und zum Unendlichen Stellung zu nehmen wie zum kleinen

Digitized by Google

Einmaleins. Versuche strenger Begründung würden viele Zeit kosten und in diesem Stadium wenig nützen.“ Und diesen letzten Satz, der doch jedem tüchtigen Mathematiklehrer — der in Quarta den Jungen erst beibringen mufs, was der Raum ist, ehe ein Dreieck gezeichnet wird —, eine Gänsehaut über den Rücken schaffen mufs, hat ein Universitätsprofessor geschrieben, ein Hüter der heiligsten unverbrüchlichsten Gesetze der Wissenschaft! Was noch schlimmer ist, er verfährt sogar nach diesen Grundsätzen, was man von den in Vorreden ausgesprochenen keineswegs immer behaupten kann. Ein Königsweg ist es ja nicht durchweg, bisweilen mufs einmal ein kühner Sprung über einen Graben gemacht werden, bisweilen wirft einem der Verfasser auch einen tüchtigen Zaunpfahl auf den Weg — wer darüber stolpert, ist der bessere Mathematiker als wer daran vorbei geht — aber der Leser kommt rasch vorwärts und ist zum Schlufs überrascht, welch weite Strecke er zurückgelegt hat, wie tief er zum Teil in Nachbargebiete hineingeschaut hat, insbesondere in analytische Geometrie, Funktionentheorie und Infinitesimalrechnung. Einzelheiten aus dem Buch herauszupflücken, wäre schade. Vielleicht veranlafst die Neugier, was die schönste Empfehlung oft nicht bewirkt, dafs dieser oder jener, der es nicht berufsmäfsig mufs, das Buch in die Hand nimmt. Er wird seine Rechnung finden.

Der 2. Teil von H. Schuberts *Niederer Analysis* enthält die Funktionen, Potenzreihen und Gleichungen. Sehr richtig bemerkt der Verfasser, dafs die meisten Universitätsprofessoren voraussetzen, dafs die in dem Buch behandelten Gebiete selbst den jüngsten Semestern geläufig sind, was bei Gymnasiasten nie, aber selbst bei Oberrealschülern nur zum Teil der Fall ist. Das Buch ist also als Privatlektüre für Primaner und junge Studenten bestimmt und die passend gewählten Übungsaufgaben, denen Lösungen in einem Anhang beigefügt sind, geben Gelegenheit zur Selbstkontrolle. Da in Preufsen für die Oberrealschulen eine Einleitung in die höhere Analysis vorgeschrieben ist und viele Lehrer leider eine Scheu haben, diese mit Hilfe der Differentialrechnung zu geben, kann Schuberts Werk, dessen 1. Teil Jb. XVII, 36 empfohlen wurde, auch als Schulbuch in der Hand von Lehrer und Schüler gute Dienste leisten. Auch der erstere wird manches ihm nicht Geläufige in eleganter Darstellung finden und zahlreiche methodische Winke benutzen können. An Einzelheiten sei auf die Berechnung dekadischer Logarithmen und die Potenzierung mit komplexen Exponenten als besonders gelungene Kapitel hingewiesen.

Altmeister Martus hat von seinem im Jahre 1861 erschienenen Erstlingswerk *Maxima und Minima* einen unveränderten 2. Abdruck erscheinen lassen. Hübsche Aufgaben aus allen Teilen der Mathematik werden hier mit den Mitteln der Elementarmathematik gelöst. Wer diesen Weg wandeln will, findet einen guten Führer, aber auch wer es vorzieht, die allgemeinere Methode der Differentialrechnung anzuwenden, findet nützliche Aufgaben und feinsinnige geometrische und arithmetische Unter-

suchungen, die durch das Schema F ja nicht unterdrückt zu werden brauchen.

H. Freiherr von Koenneritz hat einen Neuabdruck von Karl Snells im Jahre 1842 erschienener *Einführung in die Differential- und Integralrechnung* in so gewinnender Weise eingeleitet, dafs es einem schwer wird, dem Schriftchen nicht die Bedeutung zuzusprechen, die der Herausgeber ihm gibt. Der Wert der feinsinnigen Untersuchung und gefälligen Darstellung soll auch nicht herabgesetzt werden, aber das Wort „Einführung“ bedarf der Erläuterung. Ich würde das Schriftchen einem abgehenden Primaner, der ein Jahr lang differenziert und integriert hat, empfehlen, um in das Wesen der Infinitesimalrechnung einen tieferen Blick zu tun. Wer ohne eine solche oder eine gute philosophisch-mathematische Vorbildung an die Lektüre ginge, würde, trotzdem auch nicht eine mathematische Formel darin steht, wenig Freude und Nutzen haben. Beides aber wird jeder finden, der in der Lehre von den diskreten und kontinuierlichen Gröfsen, im Unendlichkleinen und Unendlichgrofsen sich heimisch fühlt und Lehrern der Infinitesimalrechnung kann das Schriftchen als genufsreiche Lektüre empfohlen werden, wenn sie auch dann und wann ein Fragezeichen an den Rand setzen werden.

In dem Vorwort seines *Lehrbuches der Differential- und Integralrechnung* sagt J. Schlotke „trotz aller neuen Errungenschaften in der Mathematik behauptet doch die Differential- und Integralrechnung ihrer grofsen Verwendbarkeit wegen noch immer den wichtigsten Platz in der theoretischen Ausbildung des Technikers und sie wird von keinem Teile der Mathematik hinsichtlich der Anschmiegung an die verschiedensten Probleme der Mechanik, Physik u. s. f. erreicht.“ Wenn trotzdem manche gegen die Einführung dieser Disziplin in die Prima der Realanstalten sind, so liegt das zum Teil an dem Mangel geeigneter Lehrbücher. Immerhin konnten einige in früheren Berichten namhaft gemacht werden. Ein besseres, wie das vorliegende Buch, wüfste ich aber nicht zu nennen, wenn es sich um ein nicht zu kurzes Lehr- und Übungsbuch für den Schulunterricht — nicht Selbstunterricht — handelt. Der Lehrer wird sich fast durchweg dem eingeschlagenen Lehrverfahren anschliefsen können, in der Integralrechnung wird allerdings erheblich mehr geboten, als in der auf höheren Schulen zur Verfügung stehenden Zeit bewältigt werden kann. Das Buch wird aber dem Studenten ein nützlicher Begleiter sein.

Auf ein Buch, das seinem Titel nach allerdings von der Schulmathematik weit abliegt, sei trotzdem aufmerksam gemacht, weil es kurz und klar in eine Theorie einführt, die um ihres Gegensatzes zur Arithmetik willen Lehrern nicht unbekannt bleiben sollte. Es sind dies A. H. Bucherers *Elemente der Vectoranalysis*. Das Buch, für Physiker bestimmt und mit einer reichen Zahl von Beispielen aus der theoretischen Physik ausgestattet, wird vielleicht noch an anderer Stelle besprochen. Hier interessiert der rein mathematische Teil. Die ersten Abschnitte desselben können recht wohl in der Prima besprochen werden. Es ist das nicht

Digitized by Google

einmal ein Novum in der Elementar-Mathematik, denn in Baltzers Elementen findet sich manche Hindeutung, Strecken mit einander nicht nur in Bezug auf ihre Länge oder ihre Richtung, sondern in Bezug auf beide zugleich in Beziehung zu setzen. Bei der Darstellung der komplexen Zahlen kommt man um solche Betrachtungen gar nicht herum. Verwendet man nun hier die später in der theoretischen Physik unentbehrlichen Ausdrücke der Vectoranalysis, so erspart man dem Schüler das doppelte Erlernen zweier im Grunde übereinstimmenden Theorieen. Das Kapitel über die Darstellung von Flächen durch Vectoren würde ja für die komplexen Zahlen nicht mehr verwertbar sein, aber es ist stereometrisch interessant. Übrigens bin ich überzeugt, dafs auch der Leser, welcher aus dem Buche nichts direkt in der Schule verwendet, dem Verfasser gern folgen wird, da man in angenehmer Weise Kenntnisse und Gesichtspunkte sich erweitern fühlt, wenn man der flüssigen Darstellung folgt.

4. Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und für Planimetrie.

Für den propädeutischen geometrischen Unterricht in V der Oberrealschule hat C. Musmacher einen Leitfaden und Aufgabensammlung verfafst. Der Leitfaden besteht aus Erklärungen, die den Paragraphen vorausgeschickt sind. Da der Verfasser gerade Mittelschullehrern, die diesen Unterricht erteilen, eine Anweisung geben wollte — solche sind sogar, statt in der Vorrede, bisweilen in den für die Schüler bestimmten Absätzen enthalten — so hätte er die Sätze an den Schlufs der Übungen stellen und das, was der Schüler auswendig lernen mufs, fett drucken sollen. Aber auch im einzelnen ist manches zu beanstanden. Wenn man, was ich für überflüssig halte, vom Körper ausgehen will, so soll man jedenfalls den Quintaner nicht im Anfang mit einer Fülle von Erklärungen überschütten, deren Einprägung sehr viel Zeit kostet. Der Verfasser rechnet selbst 40 Stunden heraus, er will in diesen bis zum Parallelogramm, ja bis zu den regulären Figuren kommen und hat 186 Aufgaben zusammengestellt, davon sind aber viele, in Wahrheit drei und mehr, keineswegs gleichartige — z. B. fünf verschiedene Dreieckskonstruktionen für die Kongruenzsätze — das führt entweder zur Überhastung, oder die Hälfte mufs fortgelassen werden. Aber welche? Da hätte der Verfasser mit seiner Erfahrung jüngeren Kollegen zu Hilfe kommen können. Ein Dreieck aus drei Winkeln konstruieren, ein gleichschenklig rechtwinkliges Dreieck aus der Hypotenuse, das sind aus verschiedenen Gründen keine Aufgaben für Quintaner. In der Ausdrucksweise scheint einiges verbesserungsfähig: Der Winkel soll ein „Raum“ sein, als Befehlsform von messen wird stets „messe“ gebraucht, die für den Anfänger so bequeme Unterscheidung von Gerade und Grad ist durch die Schreibweise Grade unnötig erschwert. Einen wesentlichen methodischen Fortschritt kann ich danach in dem Buch nicht finden.

Digitized by Google

Von H. Fenkners *Lehrbuch der Geometrie* ist die 4. Auflage erschienen. Ist dies als Erfolg zu bezeichnen, so bleibt es doch hinter den Erwartungen der ersten Besprechung (Jb. III B, 260) zurück. Der Verfasser hat sich das Ziel gesteckt, dem Schüler nicht Beweise, sondern das Beweisen zu lehren. Das war damals ein grofser Fortschritt, wo noch vielfach die dozierende synthetische Methode die allein gebräuchliche war. Danach ist man in ein Fahrwasser gekommen, das am liebsten ganz von Beweisen nach altem Schema absah. Heute scheint wieder etwas ein Rückschlag eingetreten zu sein. Ohne dafs man die Anschauung und das Konstruieren geringer schätzte, verlangt man doch auch wieder strenge Beweise. Da ist es wohl möglich, dafs das Fenknersche Buch, das durch zweckmäfsige Verbesserungen stets mit der Zeit Schritt gehalten hat, wieder zu höheren Ehren gelangt. Die eigenartige Betonung der für die Beweise notwendigen Sätze, der Beweismittel, findet sich m. W. in keinem anderen Lehrbuch, die Darstellung im übrigen und die Aufgaben stellen es den besten an die Seite.

H. Roeders *Lehrsätze und Aufgaben aus der Planimetrie* waren in 1. Auflage (1888) als Ergänzung zu Kamblys Planimetrie bezeichnet. Da der Verfasser jetzt selbst die neuen Auflagen von Kambly besorgt, ist diese Ergänzung nicht mehr nötig. Das Buch hat seinen selbständigen Wert für die Lehrer, welche ein kurzes Lernbuch ohne Figuren und Beweise und eine Aufgabensammlung für das zweckmäfsigste Unterrichtshilfsmittel halten.

Chr. Ernst und L. Stoltes *Lehrbuch der Geometrie* ist bei seinem Erscheinen nur erwähnt worden (Jb II B, 205), da es dem Berichterstatter nicht vorlag. Inzwischen hat es die 4. Auflage erlebt. Eigentümlich ist dem Buch, dafs das ganze System einschliefslich einer Reihe sonst wenig bekannter Kreissätze von Millinowski auf 45 Seiten erledigt wird: Kurz, klar, im ganzen in hergebrachter Form aber unter Vermeidung unkorrekter Ausdrücke und Beschränkung indirekter Beweise. Danach kann der Schüler gut lernen und wird durch den Umfang nicht erdrückt. Nun folgen 1000 passend zusammengestellte Aufgaben. Wir haben also ein gutes Schulbuch vor uns.

Den amtlichen Lehrplänen entsprechend beginnt die 4. Auflage der *Ebenen Geometrie* von K. Schwering und W. Krimphoff nun auch mit einer Einführung in die Raumlehre. Aber sie ist in jenen mafsvollen dem kindlichen Geist angepafsten Grenzen gehalten, die das ganze Buch zu einem unserer besten Lehrmittel machen.

Koppe-Diekmanns *Geometrie*, in 21. Auflage erscheinend, ist ein alter Freund (vgl. Jb. X, 32). Im Gegensatz zu der Ausgabe für Gymnasien (vgl. Jb. XVI, 36 und XVII, 41), die als zu reichhaltig bezeichnet werden mufste, ist die für Realanstalten in mafsvolle Grenzen geschlossen worden. Im ersten Teile ist die Stereometrie durch eine Einleitung über projektives Zeichnen, die Planimetrie durch einen Abschnitt über algebraische Analysis erweitert. Die letztere beansprucht

auch in dem 2. Teil einen, glücklicherweise nur bescheidenen, Platz. Erfreulich fällt in diesem die Kürzung der reinen Mathematik zu gunsten der angewandten auf. Für die „formale Bildung“ ist immer noch reichlich Stoff geblieben. Der Berichterstatter würde in der Beschränkung noch weiter gegangen sein, z. B. in der sphärischen Trigonometrie. Aber vielleicht hat Diekmann recht, sein Buch für eine gewisse Kategorie von Lehrern „auf der Höhe“ zu halten. Gut ist das Buch ja ganz gewifs in jedermanns Augen und ich würde es unbedenklich zur Einführung empfehlen.

Von Th. Spickers *Lehrbuch der ebenen Geometrie* ist die Ausgabe B für mittlere Klassen in 9., die Ausgabe C für abgekürzte Kurse in 2. Auflage erschienen. Die letztere Ausgabe des alten gediegenen Buches scheint demnach nicht so recht Anklang gefunden zu haben, was wohl darin zu suchen ist, dafs die Kürzung der vollständigen Ausgabe gegenüber doch zu unbedeutend ist. Vielleicht legt der Verfasser einmal den trefflichen an anderer Stelle besprochenen Kanon des Düsseldorfer städtischen Gymnasiums einer neuen Auflage als Stoff zu Grunde und läfst die Hälfte der Aufgaben fort. Da entstände ein kleines handliches Lernbuch für den Schüler (vgl. Jb. IX, 34).

M. Schuster (Oldenburg) hat die 2. Auflage seiner *Geometrischen Aufgaben* den neuen Lehrplänen angepafst und auch sonst Verbesserungen angebracht. Wenn die verhängnisvolle Betonung der Konstruktionsaufgaben in den Lehrplänen den Lehrer veranlafst, nach Schusters Werk zu greifen, so ist etwas Gutes erreicht. Ich habe beim Unterricht, den Kandidaten nach diesem Buch in IV und U III erteilten, Resultate gesehen, die meine Erwartungen erheblich übertrafen und glaube, sie zum guten Teil auf die Anregung schieben zu dürfen, die die Schustersche Methode Lehrern wie Schülern gibt.

Wenn M. Schuster die deutsche Ausgabe eines ausländischen Buches übernimmt, hat man ein gutes Vorurteil. Dieses wird auch bei J. Alexandroffs *Aufgaben aus der niederen Geometrie* nicht enttäuscht. Das Werk erinnert am meisten an Petersens „Methoden und Theorieen“ (vgl. Jb. VI, 21 und 38). Vorausgeschickt werden „Grundlegende Aufgaben, Sätze und Fragen“ auf 10 Seiten. Neben den Fundamentalkonstruktionen nebst 17 Übungsaufgaben ist eine Auswahl von Lehrsätzen mitgeteilt, die erheblich von dem üblichen Bestand abweichen, z. B. Dreiecke sind ähnlich, wenn ihre Höhen den von ihnen auf der Grundlinie gebildeten Abschnitten proportional sind, oder der Ankreishalbmesser eines gleichseitigen Dreiecks ist gleich der Höhe oder Bestimmung des Verhältnisses der drei Seiten eines Dreiecks, dessen Höhen bekannt sind, durch einen Hilfskreis. Der 2. Abschnitt enthält zuerst allgemeine Regeln und Musterbeispiele. Die Teile der Lösung sind Zergliederung, Konstruktion, Beweis, Grenzbestimmungen. Hierauf folgen die Aufgaben nach den Methoden der Lösung geordnet, nämlich geometrische Orte, Ähnlichkeit, Umkehrung, Symmetrie, Verschiebung, Drehung um eine Achse

Digitized by Google

oder um einen Punkt, Inversion. Der dritte kürzere Abschnitt enthält Anwendungen der algebraischen Geometrie auf Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie. Das Buch ist nicht für Schüler, sondern für Lehrer bestimmt. Gelöst sind stets nur wenige Musterbeispiele, bisweilen sind Andeutungen gegeben, in der Regel aber mufs man selbst suchen. Ein „Sachverzeichnis“ erleichtert die Auffindung bestimmter Aufgaben, so dafs man dadurch die nötige Methode erkennt bezw. sich aneignen kann.

J. Königbauer bietet in seinen *Geometrischen Aufgaben für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten* im ersten Teil Berechnungsaufgaben aus der Planimetrie und Stereometrie in systematischer Reihenfolge, im zweiten freiere Anwendungen dieser Aufgaben, zum Teil auf Verhältnisse des Lebens, und zum Schlufs eine Reihe von Konstruktionsaufgaben. Für Mittelschulen ist das Büchlein brauchbar, das Niveau der Lehrerseminare steht in Norddeutschland höher. Vor der Gefahr, die Formeln ohne Verständnis auswendig zu lernen und anzuwenden, hat der Verfasser in dem Vorwort gewarnt. Ob immer mit Erfolg? Das Buch hat fünf Auflagen erlebt.

K. Fufs' *Sammlung von Konstruktions- und Rechenaufgaben aus der Planimetrie und Stereometrie* ist für bayerische Seminare bezw. Lehramtsaspiranten bestimmt. Das hindert nicht, sie auch anderweitig zu benutzen. Zur Einführung in Schulen eignet sie sich ihres erheblichen Umfanges wegen nicht, aber zahlreiche gut durchgeführte Aufgaben empfehlen sie dem Lehrer, eine klare ausführliche Darstellung dem Autodidakten.

5. Lehrbücher und Aufgabensammlungen für Trigonometrie, Stereometrie, analytische und projektive Geometrie.

M. Schuster hat in seiner *Trigonometrie* einen weiteren Schritt auf dem einmal betretenen Wege getan, den Schüler durch eine systematische Aufgabensammlung in die Geometrie einzuführen und, soweit man dies ohne praktische Versuche mit einer Klasse beurteilen kann, ist auch das vorliegende Buch, das auf 100 Seiten einen aufserordentlich reichhaltigen Inhalt bietet, wohl gelungen. Ein einschneidender Schritt ist durch die Dezimalteilung des Grades getan. Der Mut verdient besondere Anerkennung, denn er wird der Verbreitung des Buches bei etwas rückständigen Mathematikern entschieden schaden. Dafs die Tangens-Funktion vor der Sinus-Funktion behandelt wird, hat augenfällige Vorzüge, Aufgabe 1 und 2 würde ich lieber fortlassen, ebenso bewerte ich den Cosinus-Satz höher und die Mollweideschen Gleichungen niedriger wie der Verfasser. Das ist aber Geschmackssache. Die Fortlassung der negativen Kennziffer $\overline{10}$ ist zweckmäfsig, die Abkürzung cot für die Kotangente führt leicht zu Schreibfehlern. Vortrefflich ist die Formel für kleine Winkel $\sin \alpha/n = \frac{1}{n} \sin \alpha$, $\operatorname{tg} \frac{\alpha}{n} = \frac{1}{n} \operatorname{tg} \alpha$. Kurz und ausreichend sind die Zusammenfassungen für die ebene Trigonometrie und Goniometrie je

$1^1/_2$ Seite. In der sphärischen Trigonometrie sind die Ansprüche hoch geschraubt, sowohl was die Aufgaben als was die auswendig zu lernenden Formeln betrifft. Zahlreich, mannigfaltig und anregend sind die Aufgaben aus der angewandten Mathematik und ein alphabetisches Sachverzeichnis erleichtert die Benutzung des Buches nicht unwesentlich. Möge es sich in der Praxis ebenso bewähren wie des Verfassers Planimetrie.

Kambly-Roeders *Stereometrie und sphärische Trigonometrie* ist in 29. Auflage auf über 200 Seiten angewachsen, da auch die früher der Planimetrie als Anhang beigegebene Einleitung in die Stereometrie, den neuen Lehrplänen entsprechend, hineingenommen ist und die analytische Geometrie in dem bisherigen Umfang beibehalten wurde. Die Aufgaben sind zweckmäfsig, in den Sätzen und Formeln besonders der sphärischen Trigonometrie wäre Beschränkung ohne Schaden für die Verbreitung des Buches und zum Nutzen des Unterrichts gewifs möglich. Gerade so im Besitz gefestigte Werke können hier mit gutem Beispiel vorangehen.

A. Böttgers *Stereometrie* ist ein brauchbarer Leitfaden für Realschulen. Bei einer 3. Auflage wäre es wünschenswert, dafs Aufgaben, die Verwendung trigonometrischer Kenntnisse gestatten, hinzugefügt würden, und dafs die Figuren, welche mehrfach benutzt sind, auch neben dem Text wiederholt oder auf einem herausklappbaren Blatt zusammengestellt werden.

J. H. Kühls *Stereometrie* ist in 2. Auflage von A. Kasten in zweckmäfsiger Weise umgestaltet worden, ohne dafs der Charakter des Buches, Schüler einer Gewerbeschule wissenschaftlich auf die darstellende Geometrie vorzubereiten (vgl. Jb. VI, 35), darunter gelitten hat. Vielleicht hätte die Verwendung kleiner Buchstaben zur Bezeichnung von Punkten in den Figuren noch mehr beseitigt werden können, auch die Bezeichnung „Gesetz“ statt „Lehrsatz“ ist nicht mehr gebräuchlich, aber im allgemeinen macht das Buch den Eindruck eines modernen Werkes eines konservativen Verfassers und ist für den oben bezeichneten Zweck ein brauchbares Lehrmittel.

Auf den *Leitfaden der Projektionslehre* von C. H. Müller und O. Presler soll als ein „Übungsbuch der konstruierenden Stereometrie“ hier wenigstens hingewiesen werden. Die nähere Besprechung ist unter „Angewandte Mathematik“ zu suchen.

Rein elementar-geometrisch, d. h. ohne Benutzung analytischer und projektiver Hilfsmittel hat J. Schlotke die Eigenschaften der *Kegelschnitte* in einem Buche abgeleitet, das besonders für das Zirkelzeichnen und die darstellende Geometrie dem Schüler die nötigen Vorkenntnisse liefert. Wie alle Werke des Verfassers zeichnet das Buch sich durch klare, ausführliche Darstellung ohne unnütze Breiten, durch einen durchsichtigen systematischen Aufbau und vortreffliche Zeichnungen aus. Nicht durch Häufung von Sätzen, sondern durch Lösung charakteristischer Aufgaben wird der Schüler mit den wesentlichen Eigenschaften aller drei Kegelschnitte gründlich vertraut gemacht.

H. Roeders kleines Buch *Der Koordinatenbegriff und einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte*, in 2. Auflage erschienen (vgl. Jb. X, 38), ist besonders für den Gebrauch an Gymnasien bearbeitet. Mir scheint es geeigneter für Realanstalten. An den Gymnasien fehlt die Zeit für eine so eingehende Behandlung der geraden Linie und der Kegelschnitte, dagegen müfste für diese die Einleitung in den Koordinatenbegriff ausführlicher und nicht blofs auf die Bestimmung von Punkten beschränkt sein. Das oft zitierte Wort von Du Bois-Reymond „Kegelschnitte!“ hat doch nachweislich seinen Ursprung in der Unfähigkeit von Abiturienten, eine Temperaturkurve zu zeichnen. Lehre man doch das und einiges andere Nützliche, um dem Schüler im geometrischen Bild einen Blick des Verständnisses für den Verlauf einer Funktion zu öffnen, wie es Fr. Meyer (Halle) in seiner Algebra getan, wie es manche Lehrbücher in der Trigonometrie mit Erfolg unternommen. Das gehört in der Tat zur allgemeinen Bildung, von den Kegelschnitten genügen eine erheblich geringere Zahl von Sätzen und Übungen, als Roeder bietet. Der Realgymnasiast und Oberrealschüler wird mit dem Funktionsbegriff auch sonst gründlich vertraut. Ihm kann das Roedersche Buch recht empfohlen werden.

An Leitfäden für *analytische Geometrie* ist gerade kein Mangel. Trotzdem kann man den von E. Weinnolt auf Veranlassung der Kaiserlichen Inspektion des Bildungswesens der Marine verfafsten freudig begrüfsen, weil er auf knappem Raum und doch mit hinreichender Ausführlichkeit und Klarheit den Schüler wirklich in das Wesen der analytischen Geometrie, des Ineinandergreifens von Zeichnung und Rechnung einführt, nicht aber ihn durch eine Überfülle von Eigenschaften der Kegelschnitte oder spitzfindige Aufgaben über die geraden Linien erdrückt. Wenn bei den Koordinaten gleich die astronomischen mit aufgeführt werden, so soll das natürlich nicht heifsen, dafs sie hier gelernt, sondern nur, dafs Bekanntes repetiert wird. Gerade diese Anknüpfung an andere Gebiete ist charakteristisch für das Buch. Auf die Einführung der Koordinaten folgt ein Abschnitt „Graphische Darstellungen“. Hier findet man u. a. eine Veranschaulichung des Mariotteschen Gesetzes, des Dampfdrucks im Cylinder einer Expansionsmaschine, eine graphische Darstellung der Winkelfunktionen. Der nächste Abschnitt behandelt die Aufstellung der Kurvengleichung aus ihrem Bildungsgesetz und gibt einiges über Kreis und Parabel. Erst dann wird die gerade Linie behandelt, aber auch hier immer nach der allgemeinen Lösung ein Zahlenbeispiel gegeben. Im Unterricht wird man zum Teil ja umgekehrt verfahren, es ist aber für die Repetition des Schülers wichtig, dafs das Zahlenbeispiel nicht gänzlich fehlt. Determinanten sind übrigens nicht benutzt. Dagegen ist in den „Übungen“ manche Aufgabe, die wohl nur die besten Schüler selbständig lösen werden. Bei der Parabel wird auf die Geschofsbahn, bei der Ellipse auf die Erdbahn eingegangen. Die Fläche der Ellipse wäre vielleicht besser, statt durch versteckte Integration, aus dem Cylinderhuf abgeleitet worden. Auch die Transformation des Koordinatensystems pafst nicht ganz in

Digitized by Google

den elementaren Charakter des Buches. Dagegen sind die Schnitte des Kreiskegels geeignet behandelt, wenn auch mehr trigonometrisch-stereometrisch. Das Buch ist nach alledem recht geeignet, an der Hand des Lehrers in die analytische Geometrie der Ebene einzuführen.

A. Hochheims bekannte *Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene* sind bei der 3. Auflage, deren erstes Heft bisher erschienen, von F. Hochheim noch erheblich erweitert. Das Buch ist vortrefflich für Studierende der Mathematik, als Schulbuch halte ich es für ungeeignet, weil die Aufgaben nach Menge und Schwierigkeit zu $^2/_3$ über das Schulpensum hinausgehen. Die Gefahr liegt vor, wenn ein ungeübter Lehrer das Buch in die Hand bekommt, dafs er nach einem Jahre in Prima noch bei der geraden Linie steht. Der Herausgeber sollte aus den vielen gut durchgerechneten Zahlenbeispielen einen Auszug für Schulen herstellen, der höchstens ein Viertel der Aufgaben und nur aus den elementarsten Kapiteln enthält. Das vollständige Werk bleibe als Anleitung zu gründlicher Kenntnis der analytischen Geometrie der Hochschule.

In der schon erwähnten Festschrift der Staats-Oberrealschule in Brünn finden sich Betrachtungen über die *Graphische Behandlung der geometrischen Aufgaben 3. und 4. Grades* von O. Rupp. Der Verfasser beklagt, dafs man auch heute noch so im Banne Euklids lebt, dafs man in der Mathematik keine anderen Zeicheninstrumente anzuwenden wagt, als Zirkel und Lineal. Mit diesen beiden sind nun Aufgaben 3. und 4. Grades nicht lösbar, da hier, auch bei gröfstmöglicher Reduktion, neben einem Kreise im allgemeinen stets eine Ellipse, Parabel oder Hyperbel auftritt. Diese kann man aber entweder mit Hilfe von Schablonen zeichnen, das ist nicht so schlimm, da ja auch das Lineal eine solche ist, oder durch einen mechanischen Kegelschnittzeichner, z. B. das bekannte Kreuz mit der schrägen Schiene für die Ellipse, oder endlich durch den rechten Winkel, der auf dem Leitkreis gleitet. Gerade durch diese mannigfachen Anregungen wird die Arbeit lesenswert. Eine hübsche Dreiteilungskonstruktion ist als Beispiel mitgeteilt.

V. und K. Kommerells *Allgemeine Theorie der Raumkurven und Flächen* (Sammlung Schubert, Band 29 und 44) ist natürlich kein Schulbuch, verdient aber die Beachtung der Lehrer nicht nur wegen der kurzen lichtvollen Darstellung des Gegenstandes im allgemeinen, sondern auch wegen einzelner Spezialkapitel, so der über konforme Abbildung, über geodätische Linien, über die Pseudosphäre, über die Trigonometrie auf den Flächen von konstantem Krümmungsmafs und über Nichteuklidische Geometrie.

Digitized by Google

II. Darstellende Geometrie und Linearzeichnen.

A. Lehrverfahren.

Der Lehrplan für die Oberrealschulen in Württemberg vom 16. Juli 1903 setzt für Linearzeichnen in den Klassen IV—VI (Untertertia bis Untersekunda entsprechend) wöchentlich 2 Stunden an; für darstellende Geometrie in Klasse VII (der O II entsprechend) 2, in Klasse VIII (= U I) 4 und in Klasse IX (= O I) 3 Stunden an. Dem Freihandzeichnen sind aufserdem zusammen 18 wöchentliche Stunden in den Klassen III bis IX gewidmet.

Mit der durch die preufsischen Lehrpläne von 1901 geschaffenen Lage des mathematischen Unterrichts beschäftigt sich Quossek in einem Aufsatze über *Das mathematische Lehrpensum für die Prima der Realanstalten*. Er hat dabei vornehmlich die Vermehrung des Lehrstoffs durch die Kombinatorik und die darstellende Geometrie im Auge. Hinsichtlich der ersteren steht er auf dem Standpunkt, dafs ihr Wert sowohl in formaler wie in materialer Beziehung aufserordentlich gering sei; dieser Punkt geht uns hier nichts weiter an. Hinsichtlich des zweiten bemängelt der Verf. die Unbestimmtheit der Vorschriften der Lehrpläne und Lehraufgaben sowie das Nebeneinanderbestehen der beiden Kurse im wahlfreien Linearzeichnen und im verbindlichen mathematischen Unterrichte, deren Lehraufgaben so wenig auf einander Rücksicht nehmen, dafs in letzterem in I noch einmal dasselbe behandelt werden mufs, was in O II im wahlfreien Kursus erledigt wurde. In ganz ähnlichem Sinne hat sich Berichterstatter bereits in Jb. XVI, 44 ff. geäufsert. Q. hält es für unmöglich, den jetzt vorgeschriebenen mathematischen Lehrstoff auch nur einigermafsen erschöpfend zu behandeln und beklagt die Notwendigkeit, „gerade die Übungen, die den gröfsten didaktischen Wert haben, zu gunsten eines in dieser Hinsicht ihnen nicht ebenbürtigen Lehrstoffs zu beschränken“. Mit dem letzteren meint der Verf. nicht nur die Kombinatorik, sondern auch die darstellende Geometrie, „die nicht entfernt denselben unterrichtlichen Wert besitzt, wie die synthetische Behandlung der Kegelschnitte“. In diesem Punkte kann Berichterstatter dem Verf. nicht beipflichten. Er erblickt vielmehr in der darstellenden Geometrie das einzige Mittel, das zu korrekten Zeichnungen der mathematischen Gebilde im Raume führt und die Lösung von räumlichen Konstruktionsaufgaben gestattet (wenn man sich nicht mit blofs in Worten ausgeführten Lösungen begnügen will), die notwendig sind, wenn die Stereometrie nicht nur den praktischen Zweck der Körperberechnung erfüllen soll, sondern auch die Ausbildung der Raumanschauung zum Ziele hat. Mit der synthetischen Geometrie läfst sich die darstellende Geometrie überhaupt nicht vergleichen, da zwar beide konstruieren, im übrigen aber ganz verschiedene Aufgaben haben. Die beste für jetzt mögliche Lösung der Schwierigkeit

erblickt der Verf. in der Übertragung des wahlfreien Unterrichts im Linearzeichnen auf die Lehrer der Mathematik der betreffenden Klassen, wobei allerdings vorausgesetzt wird, dafs es „dem ruhigen Zureden des betreffenden Oberlehrers oder des Direktors gelingt, etwa widerstrebende Schüler von der Notwendigkeit der Teilnahme zu überzeugen“. Für die Zukunft werde die Behörde sich zu einer Änderung des Lehrplans entschliefsen müssen, entweder in der Richtung der Verringerung der Lehraufgaben der Prima, oder der Vermehrung der Stundenzahl. Da letztere aber wohl niemand befürworten wolle, so bleibe nur der erste Weg übrig; neben den Kapiteln der Kombinatorik und der darstellenden Geometrie käme dabei auch noch die synthetische Geometrie der Kegelschnitte in Betracht, „da diese jetzt nicht weniger als dreimal in den beiden Primenjahren behandelt werden, nämlich in synthetischer, in darstellender und in analytischer Geometrie“. (Diese letzte Begründung trifft sicher nicht für alle Anstalten zu; es gibt z. B. solche, an denen die Kegelschnitte ausführlich nur in synthetischer Behandlung erledigt werden, ihre Behandlung in der darstellenden Geometrie sich auf das Zeichnen der Schnittfiguren eines Kreiskegels mit verschiedenen Ebenen beschränkt und in der analytischen Geometrie die Kegelschnitte — neben anderem — nur als Material zur Einübung der allgemeinen Methoden benutzt, also nicht um ihrer selbst willen behandelt werden). Bis die Neuordnung eintritt, werde man, meint der Verf. weiter, die nötige Zeit durch eine gleichmäfsige Verkleinerung aller übrigen Teile des mathemathischen Lehrstoffs zu gewinnen suchen müssen. Berichterstatter hat sich über die Frage, wie für die darstellende Geometrie innerhalb des mathematischen Lehrstoffs Platz zu schaffen ist, schon früher an dieser Stelle ausgesprochen und mufs, um die Wiederholung des damals Gesagten zu vermeiden, auf Jb. XVI, 53 verweisen. Er möchte nur noch bemerken, dafs nach den Methodischen Bemerkungen der Lehrpläne für Rechnen und Mathematik Absatz 7 die Behörde mit Absicht einen gewissen Spielraum gewährt hat, und erst Erfahrungen abwarten will, ehe eine bestimmtere Festsetzung der Pensen getroffen werden soll.

Rühlmann erblickte auf dem Philologentage in Halle die Aufgabe des Linearzeichnens nicht in der zeichnerischen Erledigung einer ausgiebigen Menge von Aufgaben, sondern in der Übermittelung der allgemeinen Methoden. Leider fehlt in dem kurzen Bericht die Begründung, die für eine richtige Würdigung dieser — wie jeder — Ansicht sehr wesentlich ist. Ohne weiteres zuzugeben ist selbstverständlich, dafs es nicht darauf ankommen kann, dafs eine möglichst grofse Anzahl von Zeichnungen aus möglichst vielen Gebieten fertig gestellt wird; aber andererseits wird man nicht leugnen können, dafs wie in jedem Fach so auch im Linearzeichnen der erstrebenswerte Grad der Geläufigkeit nur durch hinreichende Übungen erlangt werden kann. Wenn R. meint, dafs die Ausnutzung der allgemeinen Methoden Sache der einzelnen Fächer sei, so hält Berichterstatter die Verwirklichung dieses Gedankens für un-

möglich, weil bezw. wenn an dem wahlfreien Linearzeichnen nur ein Teil der Schüler teilnimmt. Es wird nicht angehen, dafs man — wie der Vortragende will — beispielsweise in der Stereometrie mittels der im Linearzeichnen gelehrten Methoden Aufgaben lösen läfst, wenn vielleicht nur der dritte oder vierte Teil der Schüler diese Methoden kennen gelernt hat. Fast könnte man auf den Gedanken kommen, dafs er den verbindlichen, in den mathematischen Stunden zu erledigenden Kursus in der darstellenden Geometrie im Sinne gehabt habe, wenn er nicht ausdrücklich von „zwei wöchentlichen, noch dazu fakultativen Stunden" gesprochen hätte. Der Auffassung, die der Vortragende von dem Zwecke des Linearzeichnens hat, entspricht es, dafs er die meisten Lehrbücher bemängelt, weil sie zu viel auf die Anwendungen eingingen und sich nicht nur auf die Methoden beschränkten — der alte Gegensatz zwischen Lehrbuch und Lernbuch. Endlich wiederholte der Vortragende seine bereits auf der Düsseldorfer Versammlung des Vereins z. F. d. m. u. n. U. vorgetragene Ansicht, dafs bei der darstellenden Geometrie möglichst wenig Modelle zur Verwendung kommen sollen. In einem Aufsatze *Zwei Wünsche zum Linearzeichnen* kommt er hierauf zurück und stellt den Grundsatz auf: So wenig Modelle wie möglich und nicht zu ausführliche, auch im Anfangsunterricht. Er verlangt, dafs die Modelle beweglich seien und die Bewegungen in ihrer wahren Art vor sich gehen. Nur bei späteren Wiederholungen und Erweiterungen sei das feste Modell am Platze. Berichterstatter hat bereits im vorjährigen Bericht sich zu dieser Frage ausführlicher geäufsert und bemerkt unter Verweisung auf Jb. XVII, 48 hier nur, dafs er mit dem Verf. darin übereinstimmt, dafs die Entwicklung der innern Raumanschauung in der Tat das Hauptziel des Unterrichts in der darstellenden Geometrie sein mufs. Der zweite der Wünsche, von denen das Thema spricht, betrifft die Vereinheitlichung der Bezeichnungsweise der darstellenden Geometrie. Als Gründe, die für eine solche sprechen, werden von dem Verf. die Erleichterung der Lektüre der Werke verschiedener Verfasser und die Analogie mit der in der Planimetrie üblichen feststehenden Bezeichnung angeführt. Dieser Gegenstand wird eingehender von Beyel in einem Aufsatze über *Die Bezeichnung in der darstellenden Geometrie* behandelt. Der Verf. erklärt die geringe Neigung, sich auf eine feststehende Bezeichnung festzulegen, einmal aus einem persönlichen Moment, das sich gegen fremde Bezeichnungen wehrt; vor allem aber aus der geringen Bedeutung, die die Wahl der Bezeichnung für den Praktiker hat, weil diesen nur das Endergebnis der Zeichnung interessiert, die Bezeichnung aber lediglich ein vorübergehendes Moment der Konstruktion ist; endlich wird stets der mit dem Stoff Vertraute in der Bezeichnung etwas Nebensächliches erblicken. In einer geschichtlichen Skizze führt nun der Verf. die verschiedenen Bezeichnungssysteme von Monge bis auf die neuste Zeit vor; es ergibt sich dabei die Übereinstimmung in folgenden Grundfragen: „Die geometrischen Elementargebilde — Punkt, Gerade und Ebene — sind durch verschiedene Schriftarten ausgezeichnet; die Origi-

Digitized by Google

nale von Punkten nnd Geraden werden ohne Indices geschrieben. Die Bilder tragen Indices, die mit der 1., 2., 3. Projektionsebene übereinstimmen, auf die wir abbilden. Spurelemente von Geraden und Ebenen sind gleichnamig. Umgelegte oder gedrehte Gebilde sind gleichnamig wie die Originale, und es wird eine Marke hinzugefügt.“ Berichterstatter erscheint diese Frage nicht als eine zur Zeit brennende. Damit ist natürlich nicht gesagt, dafs die Anbahnung einer Verständigung ohne jeden Wert und völlig überflüssig sei. Aber die ganze Sache ist für die Mehrzahl der höheren Schulen noch zu neu, um eine befriedigende, allseitige Zustimmung findende Lösung der Frage schon für jetzt erhoffen zu lassen. Man wird zufrieden sein müssen, wenn vorläufig gewisse Grundlagen festgelegt werden, und das Übrige getrost der ferneren Zukunft überlassen können, sind doch auch in der sonstigen Mathematik die Bezeichnungen noch keineswegs in allen Einzelheiten feststehend (vgl. Jb. XVII, 13). Wenn wir Rühlmann und Beyel recht verstehen, gehen auch ihre Erwartungen für jetzt nicht wesentlich hierüber hinaus.

Ob Schachts Abhandlung *Die Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens im mathematischen Unterricht des Gymnasiums* auf die darstellende Geometrie Bezug nimmt, vermag Berichterstatter nicht anzugeben, da sie ihm nicht zu Gesicht gekommen ist.

Einige Bemerkungen über Landkartenprojektionen macht Herz, indem er Nomenklatur und Klassifikation der letzteren einer kritischen Betrachtung unterzieht.

B. Lehrbücher.

Gercken hat *Die Grundzüge der darstellenden Geometrie* für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet. Da er nur so viel Stoff bringen will, als in den mathematischen Stunden behandelt werden kann, beschränkt er sich auf die schräge Parallelprojektion, die orthogonale Projektion, die Perspektive und die Schattenlehre, die er sowohl für die orthogonale Projektion als für die freie Perspektive entwickelt, und überläfst die Landkartenprojektionen und die Durchdringungen dem Linearzeichnen. Auch nur gestreift wird die Axonometrie und der dieser gewidmete Paragraph hätte unseres Erachtens ganz wohl wegbleiben können, da er in seiner Kürze und Abstraktheit dem Verständnis der Schüler schwerlich zugänglich sein dürfte und auch in dem Buche nirgends axonometrische Darstellungen gebracht werden. Durch die Aufnahme der Schattenlehre und der freien Perspektive beabsichtigt der Verf. „die allgemeine Bildung nach der künstlerischen Auffassungsfähigkeit hin“ zu heben. So wertvoll gewifs ein derartiger Gewinn für die Schüler ist, so darf doch nicht übersehen werden, dafs es sich hier um eine dem mathematischen Unterricht ferner liegende Aufgabe handelt, und bei der Überfülle von mathematischem Lehrstoff wird man diese Kapitel dem Linearzeichnen überlassen müssen, wenn nicht besonders günstige Verhält-

nisse die Übernahme auf die Mathematik gestatten. Wie aus dem vorjährigen Bericht (Jb. XVII, 47) erhellt, nimmt G. eine der beiden Zeichenstunden der Primen des Realgymnasiums für den mathematichen Unterricht in Anspruch. Wo dieser Weg beschritten wird, wird ja die für die Behandlung der Schattenlehre und der freien Perspektive nötige Zeit gewonnen werden; fraglich bleibt nur, ob dann das Freihandzeichnen seine Aufgabe ganz zu erfüllen vermag. Im übrigen trägt auch der Verf. der Knappheit der Zeit Rechnung, indem er nur die einfachsten Körperformen und -lagen berücksichtigt. Auffallend ist es, dafs der Verf. die schräge Parallelprojektion in dem ausdrücklich für die „oberen" Klassen bestimmten Buche in einem Umfange und einer Art der Darstellung bringt, wie sie bereits für U II üblich sind. Im übrigen empfiehlt sich das Buch durch die klare und gefällige Darstellung und die methodisch geschickte Darbietung des Stoffes.

Einen *Leitfaden der Projektions-Lehre* haben C. H. Müller und O. Presler erscheinen lassen und zwar in den Ausgaben A: „Vorzugsweise für Realgymnasien und Oberrealschulen" und B: „Für Gymnasien und sechsstufige Realanstalten". Die Verff. wollen das ganze Gebiet des Körperzeichnens behandeln; sie lehren also nicht nur die Methoden und ihre Anwendungen für mathematische Zwecke, sondern bringen auch zahlreiche Anwendungen aus den benachbarten Wissenschaften: Krystallformen, Darstellungen aus dem Gebiete der mathematischen Erd- und Himmelskunde, aus der Botanik, der Physik und selbst der Chemie. Diese Anwendungen sollen im wesentlichen in den betreffenden Fachstunden erledigt werden; sie sind übrigens nicht als Kanon gedacht, sondern sollen lediglich als Anregungen gelten. Sehr ausführlich gehen die Verff. auf die verschiedenen Kartenprojektionen ein, auch das Problem der Sonnenuhr ziehen sie wiederholt in den Kreis ihrer Betrachtungen. Behandelt sind die schräge Parallelprojektion, die rechtwinklige Parallelprojektion, die Schattenkonstruktionen und die Perspektive. Die Beleuchtungslehre und die Axonometrie fehlen. Die Grundaufgaben der darstellenden Geometrie werden nach den ersten einfachen Körperdarstellungen erledigt; auch die Durchdringungen sind berücksichtigt. Die Darstellung ist sehr ausführlich; es wird daher das Buch nicht nur den Schülern — namentlich auch beim Selbststudium der im Unterricht nicht behandelten Partieen — gute Dienste leisten können, sondern auch solchen Lehrern, die in ihrem Unterrichte auf Richtigkeit der Zeichnungen halten möchten und sich eigens zu diesem Zwecke mit den Anfangsgründen der darstellenden Geometrie bekannt zu machen wünschen. Die Ausstattung ist gut, namentlich sind die zahlreichen Figuren fast ausnahmslos übersichtlich entworfen und korrekt und sauber gezeichnet. Die Ausgabe B enthält weniger Anwendungen und ist auch sonst — namentlich in den Kapiteln über die Schattenkonstruktionen und die Perspektive — kürzer gefafst.

Schiffners *Leitfaden für den Unterricht in der Darstellenden Geometrie* ist in erster Linie für die österreichischen Oberrealschulen be-

Digitized by Google

stimmt, er beginnt daher, nachdem die schräge Parallelprojektion auf einer Seite der Einleitung erledigt ist, mit der rechtwinkligen Projektion auf eine Ebene, um dann zur Projektion auf zwei und endlich auf drei Ebenen überzugehen. Was die Stoffbegrenzung anbelangt, so fehlen Perspektive, Axonometrie und Beleuchtungslehre ganz, dagegen ist die Schattenlehre eingehend behandelt worden und zwar abweichend von den meisten Lehrbüchern nicht in einem zusammenhängenden Kapitel, sondern im Anschlufs an die einzelnen dargestellten Körper. Ebene Schnitte und Durchdringungen werden nicht nur bei den ebenflächigen, sondern auch bei den üblicherweise im Schulunterricht zur Behandlung gelangenden krummflächigen Körpern berücksichtigt. Der Gang der Darbietung ist methodisch wohl begründet, die Darstellung klar und präzis; auch die Figuren befriedigen fast durchweg.

In dem von H. Müller unter dem Titel *Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen* herausgegebenen mathematischen Unterrichtswerk ist in den stereometrischen Kursus der U II ein Abschnitt über die bildliche Darstellung der Körper eingeschaltet. Auf einige allgemeine Bemerkungen über die verschiedenen Methoden derselben folgen die Gesetze der schrägen Parallelprojektion und 14 Aufgaben über die Zeichnung von meist ganz einfachen Körpern mit verschiedenen Verzerrungswinkeln und Verkürzungsverhältnissen. Im zweiten Teile folgt der von Hupe bearbeitete Abschnitt über die eigentliche darstellende Geometrie. Ausgeschlossen von der Behandlung sind die Darstellung der Körper, ferner die Schattenkonstruktionen und die Perspektive. Nur die Zentralprojektion des Kreises wird wegen ihrer Beziehung zu den Kegelschnitten vorgeführt. Der Stoff wird in Form von Lehrsätzen dargeboten, an die die entsprechenden Grundaufgaben angeschlossen werden. Im Unterricht selbst ist wohl das entgegengesetzte Verfahren vorzuziehen, wenn man überhaupt — was unseres Erachtens nicht nötig ist — besondere Lehrsätze aufstellen will. Die Ausführlichkeit, mit der der Verf. auf die speziellen Lagen der Elementargebilde eingeht, wird hoffentlich nicht dazu verleiten, im Unterricht ebenso zu verfahren. Beifall verdienen die Figuren.

Auch Thiemes *Leitfaden der Mathematik für Realanstalten* enthält in seinem ersten Teile in dem für den stereometrischen Kursus der U II bestimmten Abschnitte einige ganz kurze Bemerkungen über das Zeichnen räumlicher Gebilde im allgemeinen und 10 Aufgaben über die Darstellung ebener horizontaler Figuren, sowie 8 Aufgaben über die Darstellung der Grundformen der Körper in schräger Parallelprojektion (Verzerrungswinkel 30°, Verkürzungsverhältnis 1/3) ohne Lösung. In dem für die Oberstufe bestimmten zweiten Teile befindet sich ein der darstellenden Geometrie gewidmeter Abschnitt. Es werden darin in üblicher Weise die Grundaufgaben über die gerade Linie und die Ebene behandelt, dann folgen die Projektionen der Körper der Schulstereometrie in verschiedenen Stellungen, ihre Schnitte durch beliebige Ebenen und die Durchdringungen.

Die Tangentialebenen, die Schattenkonstruktionen und die Perspektive fehlen. Die Darstellung ist kurz und bündig. Die Figuren sind zweckmäfsig ausgewählt und korrekt ausgeführt.

Von dem *Lehrbuch des Projektionszeichnens,* das Vonderlinn zum Verf hat, ist des vierten Teils erste Hälfte erschienen. Sie enthält eine Theorie der ebenen Kurven im allgemeinen und der Rollkurven im besonderen; aufserdem werden die Raumkurven, die abwickelbaren Flächen und die Kugelfläche behandelt. Für die Auswahl des Stoffs im einzelnen sind vornehmlich die Bedürfnisse des Technikers mafsgebend gewesen, so dafs das Meiste von dem, was das Buch bringt, über den Rahmen des Schulunterrichts hinausgeht. Wer das Bedürfnis hat, sich selbständig über diese Kapitel zu unterrichten, wird in dem Buche einen brauchbaren Wegweiser finden. Allerdings erschwert die gewählte Form der Darstellung — das Buch ist nach dem bekannten System Kleyer bearbeitet — nach unserem Gefühl etwas den Gebrauch des Buches.

Einen *Methodischen Lehrgang der Linearperspektive für höhere Lehranstalten* hat Sellentin herausgegeben. Es werden darin die Hauptgesetze der freien Perspektive, die für die Abbildung von Geraden, ebenen Figuren und Körpern gelten, entwickelt. Besondere Berücksichtigung finden die Teilpunkte. Der Umfang des Stoffes ist ein derartiger, dafs er bei einer Durchschnittsgeneration von Schülern in einem Jahre im Linearzeichnen erledigt werden kann. Bei knapper Zeit kann der Lehrgang an verschiedenen Stellen abgebrochen werden.

Von Schlottkes *Lehrbuch der darstellenden Geometrie* ist der zweite Teil (Schatten- und Beleuchtungslehre) in 3. unveränderter, der dritte Teil (Perspektive) in 2. Auflage erschienen, die sich von der ersten im wesentlichen nur durch Einfügung einiger neuen Aufgaben unterscheidet.

Ebenfalls in neuer — zweiter — Auflage liegt der erste Teil von Hellers *Methodisch geordneter Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der darstellenden Geometrie für Realschulen* vor. Er entspricht der Lehraufgabe der fünften Klasse der österreichischen Anstalten, enthält also Aufgaben über die rechtwinklige Parallelprojektion von Punkten, Geraden, Ebenen und ebenen Figuren auf eine und auf zwei und drei zu einander rechtwinklige Ebenen, ferner über die Projektion auf eine beliebige Ebene, über die Drehung der dargestellten Gebilde, über den Schattenwurf der Vielecke, endlich über die Darstellung des Kreises samt seinem Schatten. Die Aufgaben selbst sind teils mündlich zu lösen — sie sind entweder blofse Wiederholungsfragen aus der Theorie oder Denkaufgaben —; die andern — naturgemäfs an Zahl bedeutend überwiegenden — sind Konstruktionsaufgaben, bei denen übrigens die gegebenen Stücke teils durch bestimmte Mafse, teils durch allgemeinere Angaben über ihre Lage usw. bestimmt werden. In letzterem Falle ist vielfach eine entsprechende Figur zur Erläuterung beigegeben. Die Konstruktionen selbst sind an den Figuren nur ausnahmsweise ausgeführt, wie uns scheint,

mit Recht, weil andernfalls leicht die Selbsttätigkeit der Schüler in Gefahr kommt. Da die Aufgaben zweckmäfsig ausgewählt und in einer dem individuellen Geschmack des Lehrers hinreichenden Spielraum gewährenden Mannigfaltigkeit zusammengestellt sind, dürfte sich das Buch im Unterricht gut bewähren.

C. Anschauungsmittel.

Schmehl hat 15 Modelle zu den Grundaufgaben über die gerade Linie und die Ebene zusammengestellt, denen er nachrühmt, dafs sie „aufserordentlich grofse Dienste“ leisten, „so dafs auch das Verständnis der schwierigeren Aufgaben den Schülern keine besondere Mühe macht“.

XIII.

Naturwissenschaft

C. Matzdorff (I. Naturwissenschaft als Ganzes. II. Biologie). — **K. Weise** (III. Physik). — **E. Loew** (IV. Chemie und Mineralogie).

Abkürzungen: HZ. = Zeitschrift f. d. math. u. naturw. Unterricht, hg. v. Schotten; LDS. = Die Lehrmittel der Deutschen Schule; LS. = Lehrmittel-Sammler, hg. v. Settmacher; NS. = Natur und Schule, hg. v. Landsberg, Schmeil und Schmid; PB. = Periodische Blätter f. Realienunterricht und Lehrmittelwesen, hg. v. Neumann; PZ. = Zeitschrift f. phys. und chem. Unterricht, hg. v. Poske; UMN. = Unterrichtsblätter f. Mathematik u. Naturw., hg. v. Pietzker.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

A. Lehrverfahren.

Zum Beginn des zweiten Jahrganges der von ihm herausgegebenen *Monatschrift für höhere Schulen* (Jb. XVII, 4) erörtert Matthias in einem Aufsatze *Zur Jahreswende* die Lage dieser Schulen. In glücklicher Weise halten sie sich fern vom Nützlichkeitsfanatismus. Immer seltener werden die Lehrer der Naturwissenschaften, „die ihre Aufgabe darin sehen, die Ergebnisse naturwissenschaftlicher Forschung in möglichst grofsem Umfange den Schülern beizubringen, um sie zu deren handwerksmäfsigem Gebrauch geschickt zu machen“. Sie wissen, „dafs dieses Vielwissen zu oberflächlicher Naturauffassung führt“. Es ergibt sich hieraus, dafs eine weise Beschränkung des Wissensstoffes einzuhalten ist.

In weiterer Ausführung (Jb. XVII, 2) beantwortet Schmid die Frage *Dringen durch die modernen Naturwissenschaften materialistische Ideen in die Schule?* mit Nein. Er geht auf den Materialismus des 18. Jahrhunderts und seine Besiegung durch Kants Kritik der reinen Vernunft, sowie auf den des 19. Jahrhunderts ein. Dieser verstieg sich zu einem so starren Dogmatismus, dafs sein Niedergang nicht lange ausblieb und gerade durch die Naturforschung selbst herbeigeführt wurde. Aber für die Masse gilt noch in weitem Umfange eine sich fälschlich auf die Erfolge der modernen Naturwissenschaften stützende materialistische Weltanschauung. Für die Schule gilt: „Nicht durch Zurückdrängen der Naturwissenschaften aus

Digitized by Google

unseren Lehranstalten beseitigen wir den Materialismus, sondern einzig und allein dadurch, dafs wir ihnen mehr und mehr die Tore öffnen, dafs wir den Schüler für solche Dinge kritikfähig machen". Auch die Entwicklungslehre als solche kann keine Gefahr in sich bergen. Diese liegt nur darin, dafs ihre Lehren und Begründungen durch unkritische, trübe Quellen in die Köpfe der Schüler eindringen, „dafs der Schüler Dinge mit sich selbst ausmachen mufs, die mehr als andere den Beistand des Lehrers erforderlich machten". Natürlich darf sich „die Schule . . . . ebensowenig durch Autoritäten binden lassen wie die Wissenschaft, auch für sie ist Wahrhaftigkeit (im Sinne wissenschaftlicher Voraussetzungslosigkeit) das allein Ausschlaggebende". — In ganz gleichem Sinne betont Dennert positiv *Die idealistische Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichts.* Er weckt und stärkt die Beobachtungsfähigkeit, indem er in der freien Natur beobachten läfst. Auf allen Stufen und auf allen naturwissenschaftlichen Gebieten sind Beobachtungsfragen zu stellen, Naturvorgänge zu beobachten, Naturkörper zu sammeln und zu bestimmen. Das Urteil wird dadurch erzogen und gebildet, dafs ihm nicht Ansichten von Autoritäten, sondern eigene Erlebnisse und Erfahrungen zu Grunde gelegt werden. Ferner — und das ist der Kern der Frage nach der idealistischen Seite unseres Unterrichts — führt die Betrachtung, dafs alle Geschöpfe in einer grofsen Lebensgemeinschaft stehen, zu einem allgemeinen Bild über Welt und Dinge, zu einer sittlich-religiösen Weltanschauung. Es wäre wünschenswert, dafs die Erdkunde noch mehr als bisher in den naturwissenschaftlichen Unterricht eingegliedert würde. Der geschichtliche und soziale Sinn wird durch die Freigabe der Bahn für den Entwicklungsgedanken gefördert. Schliefslich schafft und befriedigt der naturwissenschaftliche Unterricht auch die ästhetischen Interessen.

Pietzker erörterte *Den exaktwissenschaftlichen Unterricht in der Schulreformbewegung.* Er setzt die Gründe für die an sich befremdende Tatsache auseinander, dafs auf den Reformschulen der genannte Unterricht gegenüber den sprachlichen Lehrfächern zurückgedrängt werde. Die Entwicklung der Realanstalten und die Förderung ihrer Berechtigungen haben das zuwege gebracht. Aber trotz alledem können die Bedeutung und die Kraft des Schulreformgedankens nicht geleugnet werden. Zur Abhülfe des erwähnten Übelstandes sind mehrere Vorschläge (von Börner, Treutlein u. a.) gemacht worden. Pietzker hat schon lange gefordert, dafs die frühe Jugendbildung ein mehr praktisches Gepräge erhalten mufs, während auf der Oberstufe der Unterricht vom wissenschaftlichen Geiste getragen werden kann. Ferner sollen alle höheren Schulen allgemeine Bildungsanstalten sein; man überlasse die exaktwissenschaftlichen Fachkenntnisse den technischen Fachschulen. Verf. führt hierfür mannigfache Beispiele an. Eine Erweiterung des Lehrstoffes würde bei den Anstalten, die die realistische Schulreform in Angriff nehmen, für Mathematik und Physik nicht erforderlich sein, wohl aber für die Biologie. In der sich an diesen Vortrag anknüpfenden *Diskussion über die Stellung der Schul-*

Digitized by Google

reform zum exaktwissenschaftlichen Unterricht geht Vogt namentlich aufser auf die Vorbildung durch das Lateinische oder das Französische auf die Mathematik ein. Auch die anderen Redner behandeln nicht die Naturwissenschaften im besonderen.

Thouret veröffentlicht im ersten Jahresbericht des Helmholtz-Realgymnasiums in Schöneberg einen programmatischen Aufsatz: *Nomen atque omen.* Er zeigt, wie der Forscher, dessen Namen jene Schule trägt, die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung als eine der beiden gleichwertigen Säulen aller Kultur betrachtet und welchen Standpunkt er der Schule gegenüber eingenommen hat. Das Helmholtz-Realgymnasium mufs natürlich in den Realien Hervorragendes leisten, aber bei alledem humanistisch bleiben. Verfasser geht des näheren auf den Betrieb der Sprachen ein.

B. Lehrmittel.

Für das Gebiet der Lehrmittel liegt, nunmehr in drei Jahrgängen vollendet, eine dem Berichterstatter erst jetzt bekannt gewordene Zeitschrift vor: *Die Lehrmittel der Deutschen Schule.* Sie berücksichtigt das gesamte Gebiet in ziemlich ausgiebiger Weise.

Auf eine Anzahl naturwissenschaftlicher **Anschauungsmittel** kommt Fischer in seinem *Bericht über einen . . . Studienausflug zum Besuche der „Internationalen Ausstellung geographischer Lehrmittel" in Amsterdam* zu sprechen, so auf einheimische und koloniale Boden- und Gewerbeprodukte.

Schulbauten im allgemeinen, sowie einige Beispiele behandelt Delius, *Über den Bau und die Einrichtung von Gebäuden für höhere Lehranstalten in Preufsen.* Wir entnehmen diesem Aufsatze, dafs im Augusta-Viktoria-Gymnasium zu Posen von der Wandelhalle des Mittelbaues im ersten Stockwerke die naturwissenschaftlichen Sammlungen durch Glaswände abgetrennt sind. Es war der Gesichtspunkt mafsgebend, dafs bei dieser Einrichtung die Schüler in den Stand versetzt werden, in den Pausen die Sammlungen zu besichtigen. Berichterstatter kann sich auch jetzt noch nicht von dem Wert derartiger Schaustellungen überzeugen; man vergl. im übrigen seine Ausführungen in der Programm-Abhandlung des Lessing-Gymnasiums zu Berlin 1893 S. 27. Weiter dürfte sich dieser von Delius geschilderte Raum auch kaum für irgend eine ersprielsliche wissenschaftliche oder auch nur technische Arbeit in der biologischen Sammlung benutzen lassen. Und doch geht es ohne solche heute nicht mehr. Für die Neubauten in Öls und Leobschütz sind Sammlungsräume vorgesehen. — *Der Neubau der Städtischen Löbenichtschen Realschule zu Königsberg i. Pr.* enthält einen Sammlungsraum für die Biologie, einen für die physikalischen Apparate und ein Zimmer für die Chemikalien. Im *Neubau der städtischen Realschule (Oberrealschule) an der Waitz-Strafse* in Kiel hat Pauly drei Sammlungsräume für Zoologie, Botanik und Anthropologie (sehr bemerkenswert), neben der Physikklasse je einen Samm-

Digitized by Google

lungs- und Vorbereitungsraum, sowie ein Unterrichtszimmer für die Chemie und ein Laboratorium geschaffen. Weigand stattete den *Neubau* des Kaiser Friedrich-Realgymnasiums (i. E.) und der Realschule zu Rixdorf mit Schulgarten, zwei Lehrzimmern für Physik und Chemie und drei Sammlungsräumen für diese und die Biologie aus. Der von Berner ausgeführte *Neubau des König Wilhelms-Gymnasiums* zu Magdeburg besitzt aufser der „Physikklasse" und ihrem „Vorbereitungszimmer" nur noch einen „Sammlungsraum". In der neubegründeten höheren Knabenschule (Realschule i. E.) zu Delmenhorst *(Beschreibung des Schulgebäudes* von Borchard) dient ein Klassenraum auch für den Physikunterricht. Die Schule besitzt einen Versuchsgarten. Der *Neubau des Progymnasiums* der Stadt Hörde ist von Bern ausgeführt worden. Er enthält für die Physik einen Lehrsaal, ein Arbeits- und ein Sammlungszimmer und für naturwissenschaftliche Sammlungen einen Raum. Süfsapfel gibt in seiner *Beschreibung des neuen Gymnasialgebäudes,* das er in Cleve erbaute, an, dafs eine Physikklasse, ein Vorbereitungsraum und daneben zwei Sammlungsräume für Physik und Chemie, sowie aufserdem Räume für die Naturwissenschaften und die Karten vorhanden sind. Walter berichtet über *Den Neubau der Musterschule (Reform-Realgymnasium) in Frankfurt am Main.* Neben dem Lehrsaal für Physik befinden sich Sammlungszimmer, Arbeitsraum und Dunkelkammer, neben dem Lehrraum für Chemie Sammlungs- und Arbeitsraum und neben dem Lehrzimmer für Naturkunde die zugehörige Sammlung. Die Ausstattung aller dieser Räume wird eingehend dargestellt. Es kommen hinzu Sternwarte und botanischer Garten. Dieser ist von Stelz eingerichtet worden. Die Pflanzenliste umfafst gegen 200 Nummern.

C. Hilfsmittel.

Von hervorragender Bedeutung ist die grofse von Königsberger verfafste Biographie *Hermann von Helmholtzs.* Der Verfasser hat es meisterhaft verstanden, in den Rahmen der äufseren Lebensschicksale des grofsen Naturforschers die Entstehung und Entwicklung seiner so vielfach bahnbrechenden Gedanken und Entdeckungen einzuzeichnen. Infolgedessen entrollt sich dem Leser, da Helmholtz an der Erforschung der meisten grofsen Fragen auf dem Gebiete der verschiedensten Zweige der Naturwissenschaften seit den letzten 60 Jahren beteiligt war, eine Geschichte der modernen Naturwissenschaft überhaupt, und man verfolgt mit Spannung ihren Werdegang. Da Königsberger sein Werk in vortrefflich klares und anschauliches Deutsch gekleidet hat, dürfte hier eines der seltenen Bücher vorliegen, aus dem einzelne Abschnitte in unsere an brauchbaren naturwissenschaftlichen Aufsätzen so armen Lesebücher aufgenommen zu werden verdienen. Eine Anzahl schöner Bildnisse ist dem Werke eingefügt.

„Natur und Schule", das Arbeitsfeld E. A. Rofsmäfslers, benennt Schneider seine eingehende Würdigung des Forschers, der als einer der

Digitized by Google

ersten an der Ausgestaltung des modernen naturwissenschaftlichen Unterrichts kräftig und erfolgreich mitgewirkt hat. Seine Auffassung dieses Unterrichts liegt der unsrigen zu Grunde, seine populären Schriften haben auch heute noch Bedeutung.

Von Krämers Sammelwerk *Weltall und Menschheit* (Jb. XVII, 5) liegt Band 2 vor. Er ist der Biologie gewidmet und enthält die Entstehung und Enwicklung des Menschengeschlechts, der Pflanzen- und der Tierwelt. Auerbach, der Verfasser eines interessanten Vortrages über Energie und Entropie, hat die allgemeinen *Grundbegriffe der modernen Naturlehre* dargestellt. Von den Begriffen des Raumes und der Zeit ausgehend, behandelt er die Bewegung, dann insbesondere Schwingungs- und Wellenbewegung, sowie Strahlung. Weiter geht er zur Feststellung der Begriffe von Kraft und Masse über. Er schildert sodann die Eigenschaften der Materie und bespricht Arbeit und Energie, um schliefslich die Entwertung der Energie und die Entropie zu behandeln. Wir finden hier auf engem Raume eine grofse Fülle der wichtigsten Begriffe klar und übersichtlich dargestellt.

Die *Physische Meereskunde* von Schott behandelt zunächst die vertikale und die horizontale Gliederung der Meere, sodann Chemie, Dichte, Gasgehalt, Farbe, Wärmeverhältnisse usw. des Meerwassers in den verschiedenen Erdgürteln und Tiefenschichten, und drittens die Bewegungserscheinungen der Meere, Wellen, Ebbe und Flut, Strömungen. Auch dieses Werkchen gibt raschen und bündigen Aufschlufs über eine grofse Anzahl Fragen, die in die verschiedensten Zweige der Naturwissenschaften hineinspielen.

Natur und Kultur ist der Titel einer neuen Zeitschrift „für Jugend und Volk“, wie es beim ersten, „für Schule und Leben“, wie es beim zweiten Jahrgang heifst. Sie enthält viele Aufsätze populärer Natur von bekannten Männern der Wissenschaft und der Schule, die wohl geeignet sind, naturwissenschaftliche Kenntnisse in weitere Kreise zu tragen.

Schliefslich sei hier auf die Neugestaltung hingewiesen, die die *Bibliographie der deutschen naturwissenschaftlichen Literatur* mit ihrem 3. Jahrgang erfuhr. Sie erscheint hinfort in drei Abteilungen (exakte, beschreibende Naturwissenschaften und Medizin), deren jede einzeln bezogen werden kann.

II. Biologie.

1. Der gesamte biologische Unterricht.

A. Lehrverfahren.

Für die Ausgestaltung der *preufsischen* **Lehrpläne** nach der Seite der Biologie hin war die Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Breslau von Bedeutung. Den Verhandlungen lagen drei Berichte zu Grunde, deren

je einer für jede der drei Hauptgattungen unserer höheren Schulen abgestattet wurde. Landsberg sprach über *Den biologischen Unterricht am humanistischen Gymnasium.* Die durch die Lehrpläne eröffnete Möglichkeit der Behandlung biologischer Fragen in I kann nur als Übergangsmafsregel betrachtet werden. Vorbedingung ist das Vorhandensein eines für die Biologie interessierten Lehrers. Die innerhalb des Lehrplans gegebenen Belehrungen müssen durch wahlfreie Vorträge ergänzt werden. Der Physikunterricht kann mehrfach mit Erfolg an die aus der Biologie bekannten Tatsachen anknüpfen. Ebenso empfiehlt es sich, den beschränkten Chemiekursus mit biologischen Tatsachen zu verbinden. Dem Physiologiekurs in I mufs allseitig vorgearbeitet werden. Dieser geht von der Zelle aus und knüpft anderseits an die Psychologie an. *Der biologische Unterricht an den neunklassigen Realanstalten* wurde von Fricke erörtert. Die 1882er Lehrpläne beschränkten in den älteren Realgymnasien und den jüngeren Oberrealschulen den biologischen Unterricht stark. Dagegen erhoben die Naturforscherversammlung 1901 und die Deutsche Geologische Gesellschaft 1902 Proteste. Fricke zeigt, wie sich an der Oberrealschule in Bremen, an der er unterrichtet, der durch alle Klassen durchgeführte naturgeschichtliche Unterricht gliedert. Biologie wird bis O II gelehrt; die Prima erhielt einen geologisch-paläontologischen Kursus. In VI bis IV behandelt man die Wirbeltiere, indem man mit den Raubsäugern, bei den Vögeln mit den Hühnern und Tauben beginnt und in IV namentlich die Wassertiere unter ihnen in den Vordergrund stellt. Den Tertien sind die Gliederfüfser, der U II die Würmer und Weichtiere, der O II die übrigen Wirbellosen zuerteilt. Zugleich wird in beiden II der menschliche Körper behandelt. Fricke legt vielfach die Gesichtspunkte dar, aus denen heraus vorzugsweise die einzelnen Tierstämme vorzuführen sind. Aus dem Gebiete der Pflanzenkunde werden in VI bis IV grofsblumige Insektenblütler zu Grunde gelegt, in III Bestimmungsübungen und zwar in O III vor allem an Windblütlern vorgenommen, in U II Pterido- und Bryo-, in O II Thallophyten betrachtet. Daneben kommen der U II Morphologie, der O II Anatomie, Histologie und Physiologie zu. An Lehrmitteln stehen Schulgarten, Aquarien und Ausflüge zur Verwendung. Auf diesen kommt auch die Geologie zu ihrem Rechte. Weiter geht Fricke auf die Paläontologie, die Descendenzlehre, die organische Chemie ein. Schmid legt die Verhältnisse *Des biologischen Unterrichts an den sechsklassigen Realschulen* dar. In Preufsen fallen von 18 naturwissenschaftlichen Stunden 12, in Sachsen von 19 8 oder 9, in Bayern von 19 nur 6 in den untersten Klassen der Biologie zu. Vor allem fällt, ausgenommen in Bayern, der Mangel an organischer Chemie auf. In Sachsen hat man Natur- und Erdkunde verknüpft. In der auf diese Berichte folgenden *Diskussion über den biologischen Unterricht an den höheren Schulen* betont Krebs die Wichtigkeit der Ökologie und der Warenkunde, erörtern Hacks und Pietzker den von Fricke in den Kreis seiner Erörterungen gezogenen Finalitätsbegriff, ist Stolte der Ansicht, dafs

Digitized by Google

Frickes Stoffverteilung für die aus U II abgehenden Schüler ungünstig sei, und führt Poske aus, dafs Landsbergs Vorschläge für die Erweiterung des chemischen Kurses nur oberflächliches Wissen erzeugen könnten. Schmid wendet sich gegen Krebs bezüglich des Wertes der Warenkunde und Landsberg entgegnet Poske. Im Anschlufs hieran seien Schulte-Tigges Betrachtungen über *Die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformrealgymnasien* genannt. Er vergleicht eine Anzahl dieser Schulen Frankfurter und Altonaer Systems miteinander und mit den Realgymnasien alten Stils. Die vorliegende Frage ist vom Verf. und Staa auf der Fragen des Reformunterrichts gewidmeten Novemberkonferenz 1901 zu Cassel bereits erörtert worden. Sie stellten als Leitsätze auf: Das Reformrealgymnasium mufs für den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Zielen des alten Realgymnasiums festhalten; seine Verkürzung auf den Schulen Frankfurter Systems um zwei Stunden ist nicht zu billigen; man kann diese Verkürzung durch geringe Erniedrigung des Lateinischen in den drei oberen Klassen ausgleichen; auch im Altonaer System müssen die I drei Physikstunden erhalten; dafür können zwei Stunden Naturwissenschaft in O III fortfallen. Eine Frucht dieser Erörterung war Börners Plan (Jb. XVII, 8). Innerhalb des Rahmens der Lehrpläne dürfte vielleicht folgender allen Zweigen der Naturwissenschaften gerecht werdender Plan möglich sein: VI bis U III je 2, O III und U II je 3, O II 4, U I 5, O I 6 Stunden.

Die neuen sächsischen Lehrpläne für Realgymnasien zeigen nach Landsberg eine Beschränkung der Biologie, die anstatt mit O III nunmehr mit U III abschliefst, wenn auch in U II „im Anschlufs an die Paläontologie Wiederholungen aus den Gebieten der Zoologie und Botanik“ stattfinden sollen. Vielleicht liefse sich im Sommer in O III Anthropologie betreiben und der für U II angesetzte „Überblick über den Zusammenhang der drei Naturreiche“ mit besonderer Betonung der Biologie nach O I verlegen.

Ruska bespricht *Die Stellung des naturgeschichtlichen Unterrichts an den badischen Realanstalten* und betont *Die Unzulänglichkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts an unsern Mittelschulen.* Die Biologie schliefst mit O III ab. Da die Probleme des Lebens, abgesehen vom Mangel physikalischer und chemischer Kenntnisse, in dieser Klasse noch kaum verstanden werden dürften, ist eine Erweiterung des Unterrichts auf allen neunklassigen Vollanstalten erforderlich, zumal da die anderwärts nicht getriebene Geologie der badischen O I einen grofsen Vorteil gewährt. Ruska schlägt vor, da Physik, Chemie, Mineralogie und Geologie keine Einschränkung vertragen, an Stelle der darstellenden Geometrie, die wahlfrei zu machen ist, in I Biologie einzusetzen. Für U I kämen botanisch-zoologische und allgemein biologische Fragen, für O I Anthropologie und Psychologie in Betracht. Dort wird an die organische Chemie angeknüpft, hier finden sich Beziehungen zwischen Geologie und Vorgeschichte des

Digitized by Google

Menschen. An den anatomisch-physiologischen Hauptkursus können sich Rassenkunde, Psychologie, Erkenntnistheorie und Ethik anschliefsen.

Der *Lehrplan für die Oberrealschule in Württemberg vom 16. Juli 1903* setzt für die I. bis V., die VIII. und die IX. Klasse je 2 Stunden Naturbeschreibung an. Klunzinger gibt einen Bericht von *Verhandlungen über Unterrichtsfragen in Württemberg*, die auf der Hauptversammlung des Vereins realistischer Lehrer Württembergs statt hatten. Weng sprach über die „Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an unseren Realschulen für die allgemeine Bildung". Er knüpfte an die Hamburger Verhandlungen an und forderte biologischen Unterricht für alle Klassen, die Anschaffung geeigneter Anschauungsmittel, die Anlage von Schulgärten, die Einrichtung eines Unterrichtsraumes und die Veranstaltung von Ausflügen. Die Forderung der Ausdehnung des Unterrichts auf alle Klassen setzte die Versammlung ab.

Gottschall berichtet, dafs die Deutsche Nationalschule in Wertheim a. M. (Jb. XVII, 9) als *Zugeständnis an den naturwissenschaftlichen Unterricht* ihn durch die neun Klassen mit steigender Stundenzahl durchführt. Die handwerkliche Arbeit und das Reformzeichnen treten von U III bis U II in seinen Dienst. Ausflüge und Schulgarten werden gepflegt. Man nennt den gesamten Unterricht Naturkunde und trennt nicht Naturbeschreibung und Naturlehre.

Ihre *Verhandlungen über den biologischen Unterricht an höheren Schulen* vom Jahre 1901 (Jb. XVI, 12) hat die Naturforscherversammlung 1903 wieder aufgenommen. Kräpelin berichtet über das Erreichte (Jb. XVII, 5) und beantragt Beschlufsfassung über die Hamburger Thesen. Klein betont die Wichtigkeit der Beteiligung der Hochschullehrer an der Aufstellung der Lehrpläne und der Erweckung des für die sprachlichen Fächer vorhandenen Interesses auch für die Naturwissenschaften. Ostwald ist überzeugt, dafs die Bestrebungen der Biologen denen der Physiker, Chemiker und Mathematiker nur förderlich sind. Nernst und van't Hoff wünschen die Beschlufsfassung auf die nächste Versammlung zu vertagen. Schotten spricht sich gegen jede Mehrbelastung der Schüler aus. Zum Schlufs werden die Thesen angenommen, aber es wird eine umfassende Behandlung aller einschlägigen Fragen vorbehalten.

Inzwischen sind folgende Schritte zur *Förderung des biologischen Unterrichts* getan worden. Der Westpreufsische botanisch-zoologische Verein schlofs sich auf Anregung von Lakowitz den Hamburger Thesen im allgemeinen an. Fricke bedauert, dafs Hermann Müllers Unterricht nicht, anstatt unterdrückt worden zu sein, zum Ausgangspunkt weiterer Entwicklung und damit einer festen Tradition gemacht wurde. In Bremen ist nunmehr aber eine Erweiterung des biologischen Unterrichts auf alle Klassen durchgeführt worden (s. auch o. S. 6). Auf der Realschule zu Ohrdruf ist in U II von Ostern 1902 ab eine der für Chemie und Mineralogie angesetzten Stunden der Biologie zugewiesen. Am Realgymnasium

Digitized by Google

zu Döbeln ist in O I ein zweistündiger Kursus für Biologie eingerichtet worden. — Ferner ist an drei Berliner Vollanstalten die Einführung der Biologie in I geschehen. Ohmann hatte im Sommer 1903 für *Einen in einer Gymnasialprima abgehaltenen biologischen Kursus* die 20 Stunden des ersten Vierteljahres zur Verfügung. Es wurde mit chemischen Versuchen über Luftzusammensetzung und Verbrennung begonnen und dann die Gewebelehre mit der Untersuchung der Zelle am Menschenblut in Angriff genommen. Hier schlofs sich die Betrachtung von Urtieren ohne weiteres an. Ihnen folgten die Schwämme und nun die Binde-, Muskel-, Nervengewebe und Epithelien. Sodann kam die Ernährung aller Lebewesen ausführlich zur Behandlung, endlich die Atmung. Zahlreiche Demonstrationen und Versuche begleiteten die Darstellung. In ähnlicher Weise hat der Berichterstatter seit Michaelis 1903 (s. Quaatz, *22. Jahresbericht des Lessing-Gymnasiums zu Berlin)* in jeder der beiden I (I O und I M) je eine Wochenstunde des einen der vier Halbjahre zu biologischen Besprechungen und Demonstrationen verwendet. In diesem Kurse wurden unter Zugrundelegung vergleichend-biologischer Verhältnisse die physiologischen Tatsachen der Anthropologie behandelt. Berichterstatter wird an anderer Stelle ausführlicher darüber berichten. Während diese beiden Kurse in den Lehrplan obligatorisch eingefügt wurden, entschlofs sich das Andreas-Realgymnasium (ähnlich wie schon seit vielen Jahren das Falk-Realgymnasium) zur wahlfreien Behandlung. Beyer gibt einen *Bericht über die fakultative Einführung biologischer Vorträge und mikroskopischer Übungen in den obersten Klassen eines Realgymnasiums.* Beyer verwendete im Winter die eine seiner beiden Exkursionsstunden abwechselnd für einen Vortrag und für die mikroskopischen Übungen. Trotz mancher technischen Schwierigkeiten war der Besuch beider Veranstaltungen sehr rege. Im Winter 1902—1903 war das Thema die Ernährung der Pflanzen. Für die beiden nächsten Winter sind die Entstehung der heutigen Tier- und Pflanzenarten, sowie die Fortpflanzung und die Verbreitung der Gewächse in Aussicht genommen.

Diesen zur Tat gewordenen Fortschritten schliefst sich Sommers Schrift *Zur Frage der Einführung und Organisation des biologischen Unterrichts in der Prima der höheren Lehranstalten* an. Sie stellt die aus den vorliegenden Berichten dem Leser bekannten Tatsachen zusammen und schlägt eine Angliederung der Biologie in I an die Chemie vor. Das Hauptgewicht sei auf die Ernährungsphysiologie zu legen. Empfehlenswert ist ein für die drei obersten Klassen einzurichtender, einstündiger, fakultativer Unterricht, wie ihn Beyer (s. o.) gibt. — Gegen Landsbergs Vorschläge (Jb. XVII, 7) wendet sich Poske, *Biologie und Physik am Gymnasium.* Er tritt für die auch von Schwalbe s. Z. befürwortete Behandlung der Biologie in wahlfreien Vorträgen ein. Die Physik kann keine Stunde abgeben. Eine gelegentliche Angliederung biologischer Besprechungen ist kaum angängig, zumal da die Verhältnisse bei den Lebewesen nicht die einfachsten sind, also nicht zu Grunde gelegt werden

können. Schliefslich wird sich auch mit einem vierteljährigen biologischen Unterricht in I wenig erreichen lassen.

Man sieht, in dieser ganzen Frage sind die Ansichten noch wenig geklärt. Um so wünschenswerter ist es, dafs wirkliche Unterrichtsversuche in gröfserer Anzahl als bisher gemacht werden. Für die methodische Behandlung der Anthropologie in I s. auch u. S. 37.

Von *ausländischen* Schulverhältnissen erörtert Caro *Die Reform des höheren Schulwesens in Frankreich.* Man vergl. hierfür den nach Schön (Jb. XVII, 10) gegebenen Bericht, in dem die allgemeine Organisation des französischen naturwissenschaftlichen Unterrichts besprochen worden ist. Mit ihrer Darstellung beginnt auch Reinhardt seinen Bericht über *Die naturgeschichtliche Unterrichts-Ausstellung* in Paris 1900, der zum grofsen Teil auch auf Erfahrungen beruht, die Verf. in verschiedenen Schulen, deren Unterricht er beiwohnte, machte. Die 9. bis 7. Klasse, deren beide letzte unserer VI und V entsprechen, knüpfen in ihrem Anschauungsunterricht (leçons de choses) vielfach an Naturgegenstände an. Das Lycée Henri IV besafs für diesen Uhterricht eine besondere Sammlung. Der regelmäfsige Unterricht findet in der 6., 5. und 1. Klasse statt. Sein Erfolg mufs bei dem im Vergleich mit deutschen Verhältnissen kleineren Stundenaufwand geringer als bei uns sein. „Praktisch und eindrucksvoll wirkend und nachahmenswert" erschien dem Verf. der hygienische Kurs der obersten Klassen. Auf diesen und den in Geologie geht er des näheren ein. Soweit die Methode kennen gelernt wurde, schien sie nicht gerade induktiv zu sein; der Unterricht war in einem Falle geradezu nur Wortunterricht. Die Themata für schriftliche Ausarbeitungen befremdeten zum Teil durch ihre Schwierigkeit. Die Lehrmittel waren bei gleicher Güte teurer als die deutschen. Schliefslich bespricht Verf. noch einige Ausstellungen von Lehrmitteln aus anderen Staaten. Nach Lezius, *Der Rückgang des Gymnasiums in Rufsland,* wurde das 1870 eingerichtete Gymnasium, das sich vom deutschen u. a. durch die gänzliche Beseitigung der Naturkunde unterschied, 1901 wieder abgeschafft. Trotz mancher, wechselnder Abänderungen ist das russische Gymnasium nach unseren Begriffen ein abgeschwächtes, achtklassiges Realgymnasium.

Über **Lehramtsprüfungen** steht uns wiederum nur aus Württemberg Stoff zur Verfügung. Es ist das um so bedauerlicher, als es bei dem wiederholt betonten Mangel an geeigneten Kandidaten für das biologische Lehrfach (Jb. XVI, 5 und 12) nicht unwichtig ist, zu erfahren, welche Anforderungen die Kommissionen der einzelnen Staaten stellen. Die *Realistische Dienstprüfung 1901* stellte den Kandidaten sprachlich-historischer Richtung u. a. „die Koralleninseln" zur Aufgabe. Die der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung hatten zu behandeln: „Die Bewegung des Wassers in der Pflanze, Die Einteilung der Monokotyledonen, Die verschiedenen Formen der Fortpflanzung bei den Vielzelligen, Der Organismus der Plattwürmer, mit besonderer Berücksichtigung von Distomum und Taenia." 1902 stellte dieselbe Prüfung folgende Aufgaben:

„Die notwendigen Nährstoffe der Pflanze, Die Einteilung der Gefäfskryptogamen, Es sollen die Organisationsverhältnisse geschildert werden, in denen Tunikaten und Vertebraten übereinstimmen (Es genügt dabei, auf den Bau der Kopelaten und Ascidien und auf die Entwicklung der letzteren einzugehen. Einfache Skizzen zur Erläuterung des Gesagten sind erwünscht), Die Hauptabteilungen der Hymenopteren sollen genannt werden unter Anführung von Beispielen der einheimischen Fauna (Dabei sollen besonders biologisch bemerkenswerte Formen unter kurzer Angabe ihrer Lebensweise berücksichtigt werden. Angabe der systematischen Merkmale der angeführten Gruppen ist nicht nötig)." Die *Prüfung für Präceptors- und Reallehrerstellen 1902* forderte: „Die Ernährung der Pflanzen mit Angabe der Nährstoffe, sowie der Organe zur Nahrungsaufnahme und deren Tätigkeit, Die Familien der Schmetterlingsblütler, Die Atemorgane bei Wirbeltieren, Gliedertieren und Weichtieren, Die Ordnung der Nagetiere."

Für die Fortschritte in der **Didaktik und Methodik** vergl. man zunächst den o. S. 5 gegebenen Bericht über die Lehrpläne. Aus Kleinpeters Aufsatz über *Die Bedeutung der modernen naturwissenschaftlichen Erkenntniskritik für die Organisation des höheren Schulwesens* sei hier folgendes hervorgehoben. Die Aufstellung von Grundsätzen wissenschaftlicher Erziehung beruht auf der erkenntnistheoretischen Erfassung des Wesens der Wissenschaft. Die Schüler sollen die Mittel erhalten, sich dem wissenschaftlichen Studium fruchtbringend widmen zu können. Eine der Folgen ist die, dafs dem Schüler ein Überblick über das Wissen gegeben wird. Es ergibt sich ferner die Wichtigkeit der Beobachtung und der Bildung der Sinne. Für die Erfüllung dieser Forderung ist das Studium der Naturkörper am besten geeignet. Die Kenntnis „einiger Arten" ist wertlos. Man beginne im Freien und lasse Sammlungen anlegen. „Auf einer etwas höheren Stufe" tritt das Interesse an dem Material, das die Erde aufbaut, ein. Dieses befriedigen Chemie usw. Auf der Unterstufe sei am Nachmittag kein Unterricht. Man verwende ihn für praktische Übungen, Ausflüge, das Sammeln und Präparieren von Pflanzen und Tieren, Arbeiten im botanischen Garten, das Bestimmen von Naturkörpern, das Skizzieren nach der Natur. Wöchentlich 4, womöglich täglich eine Stunde Naturwissenschaft. Auf die Unterstufe sollen Spezialschulen mit etwa dreijährigem Kurse folgen. Eine Abteilung sei den Naturwissenschaften gewidmet. Mühlberg widmet dem *Zweck und Umfang des Unterrichts in der Naturgeschichte an höheren Mittelschulen mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasien* eine umfangreiche Abhandlung; s. Jb. XVII, 7. Verf. erörtert ausführlich die Bedeutung unseres Unterrichtszweiges, wie sie sich aus dem Zweck des Gymnasiums als einer allgemeinen Bildungsanstalt ergibt, und folgert aus ihr eine grofse Anzahl methodischer Grundsätze für die Ausbildung des Unterrichts, sowie Forderungen, die man an die Lehrmittel stellen mufs. Die Schrift Mühlbergs verdient durchaus, eingehend beachtet zu werden. Pfuhl veröffentlicht folgende *Bemerkungen*

und Wünsche zu dem naturwissenschaftlichen Teile der neuen Lehrpläne. Soweit die Hamburger Verhandlungen die Lehrpläne in ihrer ganzen Anlage erschüttern, müssen alle Wünsche ferngehalten werden. Qualitativ aber ist zu betonen: der ganze Unterricht mufs im biologischen Sinne gegeben werden. Insbesondere behandle man als „Pflanzenkrankheiten" die Erkrankungen der Pflanzen und die durch Pflanzen verursachten. In VI wählt man aus der Klasse der Vögel am besten nur Vertreter einer Ordnung, etwa der Raubvögel. Einzelheiten aus dem Knochenbau des Menschen werden auch schon in VI herangezogen werden müssen. Die Pflanzenkunde mufs in U III wie seit 1891 drei anstatt zwei Vierteljahre behalten, da sie besseren Stoff als die Tierkunde für die Ermittelung biologischer Tatsachen und vor allem für Versuche darbietet. Auch kommt ja die Tierkunde in O III nochmals zum Wort. In dem Vierteljahr der U III nehme man Weichtiere, Stachelhäuter, Darmlose und Urtiere durch. Ausländische Pflanzen und Tiere wähle man nur, wenn besondere Lebenserscheinungen behandelt werden sollen, wie beim Elefant, Känguruh und Seeigel (Verf. dachte bei ihm wohl an die Posensche Heimat). Wenn sie Gebrauchsstoffe liefern (Banane) oder Charakterpflanzen und -tiere sind, wie die Agave und die Termiten, gehören sie in die Erdkunde. Die Beschränkung der Menschenkunde auf ein Vierteljahr in O III ist unnötig, da die physikalische Lehraufgabe in einem halben Jahre bewältigt werden kann. Überdies erfordern die notwendigen zoologischen Wiederholungen Zeit, und es müssen manche hygienische Unterweisungen auch demonstriert werden, wie das Schienen von Knochenbrüchen und das Unterbinden der Schlagader. Bestimmungsübungen von Pflanzen empfehlen sich; aber man vermeide das Linnésche System. Der Wert von Exkursionen ist fraglich, da genaue Beobachtungen nicht gemacht werden können.

Der biologische Unterricht in den höheren Schulen ist jetzt nach Lakowitz der Fesseln entledigt worden, die ihm 1879 angelegt wurden. Aber freilich mangelt es nunmehr an Lehrern. Verf. zeigt, dafs wir in der Biologie keiner kühneren Hypothesen als in Physik und Chemie bedürfen, und geht auf die Hamburger Verhandlungen und ihre Erfolge ein. Grävells *Zwölf Leitsätze zur Reform der höheren Schulen* verlangen, dafs die Naturkunde nicht nach dem Buche, sondern praktisch, möglichst in der Natur selbst, getrieben werde. In den unteren Klassen sollen den Schülern die Lebensgemeinschaften und Lebensbedingungen für die Lebewesen gezeigt werden. Der Unterricht soll Liebe zur Natur erwecken. Die Anthropologie gehe im Umrifs auf die hauptsächlichsten Krankheiten und ihre Heilung ein, auf die Hygiene und die Ernährung. In I treibe man Ethnographie. Berichterstatter vermag sich dem Vorschlage, therapeutische Darlegungen grundsätzlich in den Schulunterricht einzuführen, nicht anzuschliefsen. Auch dürften die Hauptstücke der Bewegung und der Empfindung ebenso wichtig wie das der Ernährung sein. Die *Ausführungen zum Lehrplan der Realschulen* von Gille betonen für VI die

Betrachtung der heimatlichen Natur auf Klassenausflügen, auf denen die gegenseitigen Beziehungen der Naturkörper gezeigt werden. Für das mit V eintretende Zeichnen wünscht Verf. ein besonderes Heft, das später weitergeführt wird. In III ist ein dankbares, gemeinsames Gebiet für die Erd- und die Naturkunde das der Kolonien. Thümens *Ausführlicher Lehrplan des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Posen während des Schuljahrs 1902* führt auf für VI die besprochenen 24 Pflanzen- und 27 Tierarten, für V die 15 benutzten Pflanzenfamilien und die aufser den gleichwarmen Wirbeltieren herangezogenen 14 wechselwarmen Arten. In IV kommen etwa 25, in U III 15 weitere Familien bezw. Ordnungen von Blütenpflanzen aufser den anderen, aus den Lehrplänen bekannten Abschnitten zur Behandlung. *Zur Naturbetrachtung im ersten Unterrichte* sagt Scheibner, dafs es vor allem darauf ankomme, Interesse zu erwecken. Nun läfst die anfangs sehr rege Fragelust der Kinder bald nach. Verf. ist der Ansicht, dafs auch bei dem gegenüber der vortragenden Methode aktiveren erotematischen Lehrverfahren die Schüler passiv bleiben müssen. Gerade der biologische Unterricht aber ist im stande, der Neigung der Schüler zum selbsttätigen Wahrnehmen und Denken entgegen zu kommen. Verf. läfst einen Naturkörper (Fuchs, Sonnenrose) ruhig betrachten und gestattet die Aussprache aller Wahrnehmungen sowie Beurteilungen der Bemerkungen der Genossen. Es bedarf dann nur weniger Eingriffe seitens des Lehrers, um die mannigfaltigsten Beobachtungen und Folgerungen zu erzielen. Grufs wirft die Frage auf: *Welchen verschiedenen Wert mufs die Schulbehandlung den biologischen Stoffen in Botanik und Zoologie beilegen?* Den Schülern erscheint die Tierkunde, da hier das Leben infolge der für die Pflanzen weniger ins Auge fallenden Tatsachen der Bewegung und der Empfindung reger zu sein scheint, interessanter. Für den Anfang lassen sich biologische Momente in der Pflanzenkunde schwer durch die eigene Anschauung des Schülers ermitteln. Es werden daher bei ihr stets Morphologie und Systematik stärker betont werden. Für die Verdeutschung der Fachausdrücke sei hier auf Schefflers *Schule* hingewiesen. Wir finden in der Neuauflage dieses Verdeutschungsbuches des Allgemeinen deutschen Sprachvereins deutsche Ausdrücke z. B. unter A und L für Adventivknospe, Akotyledonen, Amphibium, Angiospermen, animalisch, Anthere, Anthropologie, Aorta, Arachniden, Axillarknospe, Labiaten, Leguminosen, Lepidopteren.

Die Sonderfrage der Einführung der *Entwicklungslehre* ist auch im verflossenen Jahre weiter diskutiert worden (Jb. XVII, 6). Schönichen hat *Die Abstammungslehre im Unterrichte der Schule* eingehend behandelt. Die Entwicklung des naturkundlichen Unterrichts nach der biologischen Richtung hin fördert die formale Bildung, die künstlerische Erziehung und das Verständnis der Naturerscheinungen. Die für dieses letzte notwendigen Begriffe der Variabilität und der Anpassung führen unmittelbar zur Descendenztheorie. Sie mufs schon aus allgemein philosophischen Gründen Eingang in den Schulunterricht finden. Es liegt kein wissen-

schaftlicher Grund dagegen vor. Verf. gibt sodann einen durchdachten und in vielen gesagten und zeichnerisch dargestellten Einzelheiten interessanten Plan für die Einführung der Abstammungslehre, und zwar in die I. Er bespricht korrelative Anpassungen (u. a. Schema der gegenseitigen Anpassung von Geschofsgröfse und Dicke der Schiffspanzerung), vergleichend anatomische Gesichtspunkte (z. B. die Etappen der Anpassungen der Blüten an die Bestäuber, Proto- und Metabionten), embryologische und paläontologische Verhältnisse, die geographische Verbreitung der Lebewesen, ihre Fruchtbarkeit (Vermehrungsfähigkeit des Hasen und des Elefanten), den Kampf ums Dasein, die Vererbung, die Variation, die künstliche (Kohlrabi, schlappohrige Hunde) und die natürliche Zuchtwahl (helle Mäuse). Zum Schlufs betont Verf. noch die Ungefährlichkeit der Abstammungslehre für Religion und Moral. Geschlechtliche Verhältnisse erscheinen natürlich; die Erkenntnis der Monogamie der Anthropoiden beugt sozialen Verirrungen vor. In anderem Sinne behandelt Dennert *Die Entwicklungslehre als Lehrgegenstand der höheren Schulen.* Er ist Schüler Hermann Müllers gewesen und betont die Vorzüge und Gefahren, die dessen Unterricht mit sich brachte. Seiner Ansicht nach ist der Darwinismus überwunden, blüht aber die Entwicklungslehre um so kräftiger empor. Man mufs diese in den Lehrplan der O I aufnehmen, aber mit Vorsicht. Es ist zu betonen, dafs es für sie „nur Wahrscheinlichkeitsbeweise gibt, dafs sie kein exaktes Wissen ist, sondern einen Glauben fordert, dafs sie also metaphysischen Charakter hat". Kampf ums Dasein und Selektion sind nicht als schaffende, sondern höchstens als regulatorische Faktoren anzusehen. Gegenüber der Zufallslehre des Darwinismus ist auf die Zielstrebigkeit alles Naturgeschehens hinzuweisen, die der materialistischen und rein mechanischen Auffassung des Naturlebens widerspricht. Zu diesem Aufsatze macht Engels folgende *Bemerkungen.* Dennert scheint den entwicklungsgeschichtlichen Unterricht dem Religionsunterricht anpassen zu wollen. Damit würde der Naturwissenschaft Gewalt angetan werden. Sodann kann Verf. der Verurteilung des Darwinismus nicht durchaus beistimmen. Es ist übrigens empfehlenswert, nicht dem Schüler Hypothesen vorzulegen, sondern ihn sie suchen zu lassen. Man führe den Schüler hinein in das Streben nach Wahrheit. — Im Anschlufs hieran sei auf Erreras *Gemeinverständlichen Vortrag über die Darwinsche Theorie mit Berücksichtigung einiger neueren Untersuchungen* aufmerksam gemacht. Vor allem wird hier de Vries' Mutationstheorie besprochen, die sich nach des Verf. Ansicht mit der Selektionstheorie vereinigen läfst.

In der Frage nach der Berechtigung von *Geschlechtlichen Belehrungen* (Jb. XV, 12) hat Berichterstatter in der ZR. XXVIII, 94 Zustimmung gefunden. Köster erörtert sie neuerdings: *Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre.* Er zeigt, warum sich die bekannte Zaghaftigkeit in der Behandlung des Geschlechtlichen hat entwickeln müssen, führt an Beispielen die Gefährlichkeit des Mangels geeigneter Belehrung

Digitized by Google

aus und betont namentlich, dafs es unmöglich ist, die Kinder gänzlich naiv in diesen Dingen zu erziehen. In erster Linie hat das Haus die Pflicht, aufzuklären. Aber das geschieht oft nicht oder doch nicht rechtzeitig oder in rechter Weise. Verf. zeigt nun, wie er im Unterrichte z. B. die Entwicklung des Menschen besprochen hat. Sodann geht er auf die Lektüre ein. Rosenkranz erörtert zunächst, dafs man jetzt so energisch *Sexuelle Belehrungen der Jugend* verlangt, weil zahlreiche soziale und hygienische Mifsstände es fordern. Die Quellen, aus denen die Jugend ihr Wissen schöpft, sind ungenügend oder trübe. Auch Rosenkranz betont die Pflicht des Elternhauses, in erster Linie hier zu wirken, aber auch er ist der Meinung, dafs auch in der Schule gelegentliche Aufklärungen eintreten können und sollen. Er führt aus mehreren Schriften die Methoden vor, nach denen man sie gestalten kann. Für das Haus möchte Berichterstatter Nellie, *Mutter und Kind*, empfehlen. In mehreren Erzählungen wird dargetan, wie unter Heranziehung der an Pflanzen und Tieren gemachten Erfahrungen die Kinder, je nach Alter und Geschlecht von der Mutter oder vom Vater, aufgeklärt werden können.

Die *Stellung* unseres Unterrichtsfaches *zu anderen Lehrfächern* wurde mehrfach besprochen. Menzel führt *Über den naturkundlichen Unterricht in den unteren Klassen des Gymnasiums und seine Beziehungen zu den anderen Lehrfächern* aus, wie eng diese zum Zeichnen, zur Erdkunde, zur Geschichte (Löwe, Elefant, Krokodil, Kulturpflanzen), zum Deutschen (u. a. Volksnamen), zur Mathematik (Blattstellung, Bienenzellen) und zur Religion (Flora und Fauna von Palästina, Verständnis für die Vollendung in der Natur) sind. *Der Zusammenhang des Religionsunterrichtes mit dem übrigen Stoffe der höheren Lehranstalten* wird von Maliske behandelt. Die Kant-Laplacesche Theorie verträgt sich mit der christlichen Schöpfungslehre, die „Entwicklung aller Organismen aus einer einzigen Urart oder gar einer Zelle“ ist nicht wahrscheinlich, „das Auftreten des ersten Menschen . . . ist nur bei der Annahme begreiflich, dafs der Mensch . . . als Erwachsener auf die Erde kam“. Schulte-Tigges betont aufs neue (Jb. XV, 5; XVII, 7), dafs *Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht* sehr gut die Grundlage für *die philosophische Propädeutik* abgeben kann, und dafs für diese bei gewissen Einschränkungen des physikalischen Unterrichts Raum wird. Gille führt dagegen aus, dafs in Anbetracht des Umstandes, dafs immer neue Fächer in die Schule Einlafs begehren, diese Propädeutik nicht als *Unterrichtsfach* eingeführt zu werden braucht, dafs sie aber als *Unterrichtsprinzip* Geltung gewinnen soll. Das zoologische System kann z. B. als Muster wissenschaftlicher Einteilung benutzt werden. Anatomie und Physiologie des Menschen geben Anlafs zu psychologischen Betrachtungen: Reflexbewegungen, Ermüdungserscheinungen, Sinnestäuschungen.

Gmolinsky behandelt im Zusammenhang *Die kleinen Ausarbeitungen und freien Vorträge.* Von biologischen Thematen für jene erwähnt er: Die Kokospalme, Die Pflanzenzelle, Der Seeigel, Das Ohr. Er ist der

Meinung, dafs entsprechende schriftliche Übungen auch schon in VI bis IV gemacht werden können. Man lasse jährlich drei Arbeiten schreiben und sie in ein Heft eintragen. Die Zeitpunkte ihrer Anfertigung stelle man für das Schuljahr von vorn herein fest. Verf. schlägt weiter vor, den „kurzen Ausarbeitungen" mündliche Vorträge zur Seite zu stellen. Für beiderlei Leistungen sei keine häusliche Vorbereitung zu fordern.

Krebs setzt seine Erörterungen über *Das Zeichnen in seinen Beziehungen zum naturwissenschaftlichen und zum erdkundlichen Unterricht* fort (Jb. XVII, 13). Das Zeichnen von Blättern geht am besten von den Hilfslinien der Blattberippung aus. Tierzeichnungen in Büchern anderer Lehrfächer sollen richtig bezeichnet werden. Schönichen *(Schülerzeichnungen im naturkundlichen Unterrichte)* zieht der Vogel-Ohmannschen Methode der Zeichentafeln freihändiges Zeichnen vor. Man kann ziemlich schnell Zerrbilder vermeiden lehren und die künstlerische Erziehung anbahnen. Verf. gibt Schülerzeichnungen wieder 1. nach einem auf der Wandtafel entworfenen Bilde. Sie werden entweder nach der Vollendung dieses seitens des Lehrers oder zugleich mit seiner Anfertigung gemacht. 2. zeichnet der Schüler nach der Natur an die Wandtafel oder in sein Heft. 3. finden Gedächtniszeichnungen statt, z. B. auch als Zeichenextemporalien (Jb. XVII, 13).

Für *Das Unterrichten im Freien* tritt der LS. ein. Der Bezirksschulrat zu Reichenberg hat Spaziergänge in den Wald als bestes Mittel für den Waldschutz empfohlen. Es empfiehlt sich nun auch, Feld, Wiese und Garten zu besuchen. Jw. schildert, wie viele Beobachtungen sich an einem kleinen Sandtümpel machen lassen. *Zur Frage der unterrichtlichen Ausflüge* ergreift auch Landsberg das Wort. Ihr Wert ist unbestritten, allein es stehen manche Schwierigkeiten im Wege. Einmal — das hat auch Dahl betont (Jb. XVII, 32) — werden die Lehrer auf den Universitäten nicht genügend auf und für Exkursionen ausgebildet. Die Ferien- und Übungskurse treten ergänzend ein, müfsten hierfür aber noch mehr als bisher ausgestaltet werden. Über die obligatorische Teilnahme der Schüler an den Ausflügen herrscht bei der Unterrichtsverwaltung und der Rechtsprechung (Haftpflicht) keine übereinstimmende Klarheit. Die Biologiestunden müfsten so liegen, dafs sie für Ausflüge verwendet werden könnten. Der Umfang der Unterrichtsausflüge bedarf ferner noch der eingehenden Besprechung. Was alles auf *Einer Winterexkursion* beobachtet werden kann, zeigt Heimbach.

B. Lehrmittel.

Lehrbücher, die die gesamte Biologie umfassen, sind Bails *Grundrifs der Naturgeschichte aller drei Reiche,* Walthers *Unterricht in der Naturkunde nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet,* Witlaczils *Naturgeschichte in Lebensbildern* und Schaars *Naturgeschichte für die 1. Klasse der Mädchen-Lyzeen.*

Digitized by Google

Der praktischen Verwertung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse ist Cronbergers *Praktische Naturkunde des Haushalts (Haushaltungskunde)* gewidmet. Das hübsche Büchlein behandelt die Wohnung (Luft, Trockenheit, Wärme, Beleuchtung, Reinigung, Desinfektion) die Kleidung und die Küche (tierische und pflanzliche Nahrungsmittel, Getränke, Gewürze) und gibt Gesundheitsregeln für das Essen und Trinken. Die Darstellung wird von Vorschriften für vielfache Versuche und von mannigfachen Abbildungen begleitet.

Ein 1865 erschienenes *Lesebuch*, Forsteneichners *Naturbilder*, ist neu bearbeitet worden. 35 Aufsätze behandeln die Erde als Garten Gottes, Bilder aus der Insektenwelt, die Vogelwelt in der Schöpfungsharmonie, Tier- und Pflanzenmärlein, das Paradies der Tiere.

Über die auf der Abteilung für Unterricht der Pariser Welt-Ausstellung gebotenen **Anschauungsmittel** berichteten dem Berliner Magistrat drei Schulmänner. Reinhardts Aufsatz ist bereits (o. S. 10) aufgeführt worden. Köhne betont, dafs die Fortschritte, die die *Naturgeschichtlichen Lehrmittel* zeigten, Folgen der technischen und namentlich der photographischen Fortschritte waren. Vortrefflich waren französische Florideenherbarien; russischen und ungarischen Pflanzensammlungen waren die jedesmaligen Produkte beigegeben. Vielfach wurden Feuchtpräparate von Pflanzenteilen ausgestellt. Holz- und Samensammlungen, Pflanzenmodelle aus Glas, Wandtafeln, Photographien. Sehr reich waren auch zoologische Sammlungen aus den verschiedensten Gebieten. Neben Photographien traten farbige Bilder zurück. Vortreffliche zerlegbare Modelle hatte Klao (Paris) ausgestellt. Rammes Bericht über *Lehrmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht* schildert die Janetschen Ameisenkästen, die schönen Präparate Deyrolles, die paläontologischen Sammlungen von Boubé, Photocol-Präparate und Schulherbarien. Madagaskar, Ungarn, Mexiko, Japan hatten reich ausgestellt. In der belgischen Abteilung fielen nach dem Trocken-Sand-Verfahren hergestellte Objekte auf. — Die Frage: *Auf welche Weise kann das Lehrmittelwesen im Bezirke durch die Lehrerschaft gefördert werden?* beantwortet Gintner durch die Empfehlung von Lehrmittelsammelstellen, Fachzeitschriften (PB. LS.) und Bezirks-Schulmuseen.

Über ein interessantes *Lebendes Anschauungsmittel*, das der berühmte Hymenopterenerforscher Janet auf der Pariser Weltausstellung einem weiteren Publikum vorführte, nämlich Kästen mit lebenden Ameisenkolonien, hat Berichterstatter in NS. I, 357 berichtet. Schmid macht *Mitteilungen aus unserem Schulaquarium:* Dytiscuslarven wurden zum Verpuppen gebracht. Dafs der Schwimmkäfer ein sehr dankbares Objekt für die Aquarienbeobachtung ist, kann Berichterstatter bestätigen. Er hat oft mit Interesse gesehen, wie intelligent er sich in seinem Gefängnisse benahm. So wufste er z. B. die als Futter sehr gern genommenen Limnaeen aufs geschickteste „aufzuknacken". Türpitz macht einige Bemerkungen zur Anzucht des *Gelbrandes* und zeigt, wie man die Schädlichkeit der

Digitized by Google

Engerlinge sehr hübsch an Topfpflanzen demonstrieren kann. *Das Süfswasseraquarium* von Lohrenz kam uns nicht zu Gesicht. Über die Vorführung lebender Objekte mit dem Projektionsapparat s. u. Morin S. 19.

Die Schulsammlung von Pleyel gibt aus reicher Erfahrung heraus eine Anzahl Ratschläge für die Präparation und Konservierung verschiedener Sammelobjekte. An die Erörterung der Bedeutung der Schulsammlung wird eine Betrachtung ihrer Anlage geknüpft. Verfasser hebt scharf ihre Unterschiede von Museen hervor. Die Vorschriften für das Sammeln geeigneter Naturkörper, namentlich auch auf Schulexkursionen, geben ihm Veranlassung, den Naturschutz gebührend zu betonen. Er legt dar, was die Tätigkeit der Schüler in der Sammlung und für sie nützen kann. Sodann geht er kurz auf den Unterricht ein. Sehr eingehend wird nun das Ausstopfen höherer Tiere dargestellt. Namentlich in der Nachbildung der Körperform und in der Art der Aufstellung ist vor allem möglichste Naturwahrheit anzustreben. Schlechte Präparate sind weniger wert als gar keine. Von feuchten Präparationen wird die in Alkohol besprochen. Es folgen Skelett-, Pflanzen-, Kerf- (Käfer- und Schmetterlings-), sowie Mineralsammlungen. Ein Anhang bringt Vorschriften für die Einrichtung von Nistgelegenheiten und das Füttern von Vögeln. Kurz, wir finden hier die wichtigsten einschlägigen Ratschläge gut zusammengestellt. Dankler, *Naturwissenschaftliche Schulsammlungen*, gibt in einer Reihe von Aufsätzen ausführliche und sehr anregende Vorschriften für die Herstellung folgender Sammlungsgegenstände: Futterpflanzen und Frafsstücke, Raupen u. a. Kerflarven, zusammengestellte „Biologien“. Auch teilt er Wissenswertes über das Aufsuchen von Eiern, Larven usw. mit und bespricht die Mitwirkung von Schülern beim Sammeln. Er warnt, sehr mit Recht, wie Pleyel vor der Erregung einer unnützen, ja oftmals schädlichen „Sammelwut“.

Die Erläuterungen der *Geographischen Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums* von Bohn sind nunmehr abgeschlossen (Jb. XIV, 13; XV, 15; XVI, 18; XVII, 14). Der Schlufs enthält das Tierreich und bringt gleichfalls die Tatsachen unter alphabetisch geordneten Stichworten. Höfer stellt eine ganze Anzahl von Fundorten *Seltener Naturobjekte in Nieder-Österreich* zusammen. Seine Mitteilungen betreffen Vögel, die Kreuzotter, den Skorpion, Kerfe und Pflanzen. Das Preisverzeichnis des *Naturwissenschaftlichen Instituts* von Buchhold in München-Berlin bringt eine lange Liste von in linsenförmigen Glaskapseln eingeschlossenen, trockenen und nach Möller-Morin feucht bewahrten Objekten: Kriechtiere, Lurche, Gliederfüfser, Würmer, Weichtiere usw. Weiter liefert die genannte Firma Sammlungen von Feldfrüchten, Obstbaum-Veredelungen, schädlichen Insekten, Krankheiten und Beschädigungen von Wald-, Feld- und Gartenpflanzen und Nachäffungen. Insbesondere werden auch viele Vertreter der Meeresfauna aus allen Tierstämmen geboten.

Digitized by Google

Eine Anzahl Anweisungen für die *Anfertigung einfacher mikroskopischer Präparate* gibt Schieder; s. Jb. XVII, 15. Hasslinger bespricht einige praktische *Hilfsmittel der Mikroskopie*.

Neue *Wandtafeln für den zoologischen und botanischen Unterricht* gibt Schmeil heraus. Die von Heubach sehr schön künstlerisch ausgeführten Tafeln bringen Dromedare am Rande einer Oase, Wildschweine in der Suhle, die Tulpe und die weifse Taubnessel. Auch bei diesen Tafeln tritt die starke Betonung ökologischer Momente in den Vordergrund. Von Hartingers neu aufgelegten *Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Anschauungsunterricht* lagen dem Berichterstatter vor Tierkunde Taf. 3, welche Hauskatze und Luchs in $^3/_4$ bringt, Taf. 9 mit Fuchs in $^3/_4$ und gestreifter Hyäne in $^1/_2$, Taf. 41 mit Kohlmeise, Feldlerche, Haussperling, Stieglitz, Buchfink, Zeisig und Kreuzschnabel in $^1/_1$, sodann Pflanzenkunde Taf. 1 Sommerlinde und Taf. 5 Birnbaum. Die Tiere, namentlich die Vögel, dürften für eine einigermafsen grofse Klasse zu klein dargestellt sein. Die beiden Baumtafeln bringen aufser einem Habitusbild Zweige, Blüten, Früchte, Samen, Holzquer- und -längsschnitte. Auch diese Objekte sind ziemlich klein gehalten. Zeichnung und Farbe aller dargestellten Gegenstände lassen aber nichts zu wünschen übrig. Die neuen Lieferungen von Häckels *Kunstformen der Natur* (Jb. XVII, 15) bringen Schildkröten, Basilisken, Knochenfische, Seescheiden, Panzerkrebse, Cystoideen, Blastoideen, Plattwürmer, Würfel-, Kelch-, Scheibenquallen, Radiolarien, Foraminiferen, Orchideen, Laub-, Lebermoose, Flechten, Diatomeen und Schlauchpilze.

Zu Meinholds Bildern für den Anschauungsunterricht liefs Kühnel Erläuterungen unter dem Titel *Die Heimat im Wechsel des Jahres* erscheinen. Sie betreffen je vier Bilder für jede Jahreszeit, eine dem Verkehr und drei den Handwerken gewidmete Tafeln.

Geifsler erörtert *Die Photographie und den naturwissenschaftlichen Unterricht*. Er zeigt u. a., wie vor allem gute photographische Aufnahmen von kennzeichnenden oder merkwürdigen Bäumen kaum durch ein anderes Lehrmittel ersetzt werden können. Von Personen kann man sogenannte lebende Photographien herstellen. Eine *Vorrichtung zur photographischen Aufnahme von Sammelobjekten* wird im LS. beschrieben.

Der Projektionsapparat und seine Verwendung zu pädagogischen Zwecken wird von Morin behandelt. Er demonstriert mit der episkopischen Projektionsart Bilder (z. B. die des All about animals, Jb. XIV, 31) oder z B. Schmetterlinge, deren Schuppen sichtbar werden. Man kann mit Hilfe der Projektion nach kleinen Bildern Wandtafeln herstellen. Verf. gibt weiter Vorschriften für die Herstellung von Projektionsbildern. Lebende Tiere des Wassers (Fischchen, Käfer usw.) bringt Morin behufs Projektion in Glaströge von 1 : 9 : 12 cm. Berichterstatter hat solche vom Ausmafs 4 : 70 : 70 mm als geeigneter befunden, da bei zu weiten Gefäfsen die Tiere leicht aus dem Gesichtsfeld oder dem Brennpunkt hinausgehen. Er kann aber die Morinschen Feststellungen über

Digitized by Google

den Nutzen der Demonstrationen lebender Gegenstände nur bestätigen. Namentlich Entomo- und Arthrostraken lassen sich vortrefflich vergleichend vorführen. Morin demonstriert ferner die Sauerstoffabgabe an Elodea, unter Verwendung farbiger Gläser, sowie mikroskopische Präparate. Kellermann gibt Vorschriften *Über Herstellung von Skioptikonbildern* und berichtet über *Das Skioptikon auf der Lehrmittelausstellung* in Wien. Für alle Lehrfächer waren zahlreiche Diapositive ausgestellt. Immerhin bedarf der biologische Unterricht, der zu den Objekten selbst greift, sie am wenigsten.

Die im vorigen Jb. XVII, 15 erwähnten **Vorträge für Schüler** über Gesundheitspflege fanden auch in Steglitz (s. Lück, *Jahresbericht des Gymnasiums zu Steglitz)* statt; Dönitz hielt sie. Der Nachahmung empfohlen sei eine gelegentliche, für die Schüler derselben Anstalt gemachte Veranstaltung: Thoms hielt in seinem neuen pharmazeutischen Institut zu Dahlem einen Experimentiervortrag über Wasser und Luft.

Von einem behufs Pflege der Naturwissenschaften begründeten **Schülerverein** gibt Küblers *Jahresbericht des Kgl. Wilhelms-Gymnasium in Berlin* Kunde. Dort besteht seit 1892 der naturwissenschaftliche Verein Humboldt, in dem sich Sekundaner und Primaner ein- bis zweimal monatlich versammeln. Diese halten Vorträge, haben eine Chemikalien- und Mineralien-Sammlung, eine Bibliothek und halten Zeitschriften (Prometheus, Globus, Himmel und Erde). Seit dem Gründungsjahre fanden 134 Sitzungen statt; der Verein zählt 64 Mitglieder.

C. Hilfsmittel.

Auf der *75.* **Versammlung** *Deutscher Naturforscher und Ärzte*, über deren allgemeine pädagogische Verhandlungen wir schon o. S. 8 berichteten, sprachen Koch über *Bodenbakterien und Stickstoff-Frage* und Remy über *Stickstoffbindung durch Leguminosen*, Schwalbe *Über die Vorgeschichte des Menschen*, Jensen *Über die physiologischen Wirkungen des Lichtes*, Ziehen über *Die physiologische Psychologie der Affekte.*

Für die auf der *12. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften* (s. auch Ahrendts *Bericht*) gepflogenen Verhandlungen über die Ausgestaltung der naturwissenschaftlichen Lehrpläne s. o. S. 5. Des weiteren sprach Krebs *Über den naturgeschichtlichen Unterricht an den Realanstalten Elsafs-Lothringens.* Er findet im Anschlufs an die heimische Fauna und Flora statt. Morphologie und Anatomie sind nur Hilfswissenschaften. In den Mittelklassen werden an der Hand von Lokalfaunen und -floren Bestimmungen vorgenommen. Gesundheitslehre, Wirtschaftsgeographie, Warenkunde. Bedeutung der Ausflüge. Landsberg, Schmid und Fricke sprechen sich gegen die Warenkunde aus. Landsberg empfiehlt für die Ausflüge nur wenige Schüler derselben Klasse mitzunehmen.

Die *Verhandlungen der mathematischen Sektion der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Halle a. S.* brachten nach Walck-

Digitized by Google

ling nur einen biologischen Vortrag, den von Wagner *Über den Schulgarten*. Dieses noch immer nicht genug benutzte Lehrmittel steht Verf. in den Franckeschen Stiftungen zur Verfügung.

Reukauf berichtet, dafs auf der *34. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* Fack die Frage erörtert hat, ob man in der Tierkunde nicht von den niedersten Tieren ausgehen solle. Pfannstiel hat (im Schulbl. f. Thüringen u. Franken 1902) vorgeschlagen, von der Zelle auszugehen. Just und Vogt sprechen sich dagegen aus, weil die höheren Tiere dem Schüler näher stehen. Das logisch einfachere liegt nicht immer psychologisch näher.

Dem *Bericht über die 15. Generalversammlung des Bayerischen Realschulmänner-Vereins* von Lehmann entnehmen wir folgendes. Dieser begründete eingehend das Programm einer zu gründenden Vereinigung der Lehrer für Naturwissenschaften an den bayerischen Mittelschulen. Vor allem müsse unser Unterricht gehoben werden. Sind ja doch z. B. in einem Lehrplan für das Reformrealgymnasium nur 6 Stunden Biologie vorgesehen, und haben bisher die Realschulen nur 6, die Realgymnasien 7, und die humanistischen Gymnasien 5 Stunden. An den letztgenannten Anstalten geben ferner unseren Unterricht meist Lehrer anderer Vorbildung, besonders Altphilologen. Die Vereinigung mufs ferner für die genügende Ausstattung der Sammlungen wirken und Schulgärten einzurichten bemüht sein. Lehrbücher und Prüfungen für Schüler und Lehrer. Die „Vereinigung“ wurde darauf begründet. Roedel besprach *Den biologischen Unterricht an unseren Realschulen*. Besonderheiten ihres Lehrplanes sind, dafs in der untersten Klasse Wirbellose und in der II Pflanzenanatomie und -physiologie durchgenommen werden sollen. Die Verteilung des Stoffes in den bayerischen Anstalten ist schlecht. Man solle die Einrichtungen Norddeutschlands, besser noch die der Schweiz oder Österreichs sich zum Muster nehmen. Redner macht folgende Vorschläge: Tierkunde I einheimische Wirbeltiere, II weitere Wirbeltiere, Kerfe, III menschlicher Körper, Rest der Wirbellosen; Pflanzenkunde I und II Phanerogamen morphologisch und biologisch, III Erweiterung und Vertiefung der Phanerogamen, Kryptogamen. Die Diskussion ergab vor allem das dringende Bedürfnis, die Biologie auf die IV auszudehnen.

Nach dem *Bericht über die Jahresversammlung des Vereins realistischer Lehrer in Württemberg* besprach Schumann *Abänderungen des Lehrplans der württembergischen Realanstalten*. Die Naturgeschichte mufs in den unteren Klassen (I bis IV) erheblich mehr Stunden erhalten. In VII und VIII kann sie ausgesetzt werden, um in IX und X wieder aufgenommen zu werden. Die Systematik ist noch mehr zu beschränken, die Biologie zu fördern. Auch Mäule betonte die Wichtigkeit des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungsideales.

Auf *Der 4. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege* sagte (nach Rollers Bericht) Finkler, dafs besondere hygienische Unterweisungen nicht angingen. Aber man solle

Digitized by Google

bei jeder Gelegenheit auf hygienische Tatsachen hinweisen. Natürlich falle dem Lehrer diese Aufgabe zu. Flesch forderte besondere Belehrungen über Sexualhygiene und Tuberkulosegefahr. Auch der *I. Internationale Kongrefs für Schulhygiene*, der April 1904 in Nürnberg tagte, hatte auf sein Programm *Hygienische Unterweisungen* gesetzt.

Ferien- und praktische Kurse. *Der Michaelis 1903 in Berlin abgehaltene naturwissenschaftliche Ferienkursus für Lehrer höherer Schulen* brachte an Vorträgen Plate, *Über Schwämme und Korallen und ihre Lebensbedingungen*, Thoms, *Über Alkohol und Tabak in chemischer, physiologischer und hygienischer Beziehung* und Kolkwitz, *Über die gesundheitliche Beurteilung des Wassers und die dabei in Betracht kommenden Methoden*, an Übungen Kolkwitz, *Praktische Übungen in der Mikroskopie und Physiologie der Pflanzen* und Röseler, *Praktische Übungen in der Biologie und Anatomie der Tiere, verbunden mit Übungen in der Anfertigung zoologischer Präparate*, sowie Besichtigungen des Botanischen Gartens und eine Planktonexkursion nach der Havel bei Potsdam. Bei *Den praktischen naturwissenschaftlichen Kursen in der Alten Urania* des S.-H. 1903 leitete Röseler *Zoologische Präparationen und Exkursionen* und Kolkwitz *Botanische Ausflüge*. Die des W.-H. 1903—04 brachten von jenem *Übungen aus dem Gebiete der Anatomie und Biologie der niederen Tiere* (Protisten, parasitische Würmer, Polypen, Plankton, Bryozoen, Gliedertiere), von diesem *Übungen usw. der Pflanzen* (mikroskopische Präparate, physiologische Schulversuche). Über die *Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten* liegen Reinhardts Berichte für 1902—03 und 1903—04 vor. Für jenen s. Jb. XVII, 19. Im S.-H. 1903 hielt Engler *Demonstrationen zum Verständnis der Pflanzengeographie der gemäfsigten Zone und einiger subtropischer Gebiete* im Botanischen Garten in Dahlem ab. Im W.-H. 1903—04 sprach Plate *Über Korallen und verwandte Tiere (Cölenteraten) in anatomischer, biologischer, geologischer und geographischer Beziehung.*

Auf dem *Greifswalder Ferienkursus* trug Rosemann über *Bau und Funktion der menschlichen Sinnesorgane*, Schütt über *Die innere Organisation der Pflanzen* vor (mit Übungen) und gab Stempell *Anleitungen zu zoologischen Untersuchungen.*

Das *Programm für den vom 16. bis 29. April 1903 in Göttingen abzuhaltenden naturwissenschaftlichen Ferienkursus für die Lehrer höherer Schulen* enthielt Vorträge von Ehlers über *Neuere Anschauungen in der tierischen Morphologie und Systematik* und von Rhumbler über *Die Zelle als Elementarorganismus.* Berthold hielt *Übungen im Anstellen pflanzenphysiologischer Versuche* ab, besprach *Ausgewählte Fragen der Botanik* und demonstrierte im pflanzenphysiologischen Institut und im Garten. Auch Ehlers veranstaltete *Demonstrationen* und gab *Anleitungen zu zootomischen Arbeiten.*

Digitized by Google

Schr. berichtet über *Die Ferienkurse in Jena.* 1873 wurde in Oxford und Cambridge die University-Extension ins Leben gerufen. 1889 traten die Jenenser Kurse mit 25 Teilnehmern ins Leben. 1902 waren es 273 Teilnehmer aus 14, 1903 (s. ZPhP. X, 497) 370 aus 17 Staaten. Die biologischen Kurse dieses Jahres waren dieselben wie 1902 (Jb. XVII, 20).

Der erste wissenschaftliche *Ferienkursus zu Giefsen* (s. auch Heddaeus Bericht) betraf lediglich chemische und physikalische Dinge.

Ferienkurse für Mittelschullehrer fanden in Salzburg statt. Fritsch vertrat die Botanik, Pintner die Biologie, von Ginzberger machte zoologisch-botanische Demonstrationen.

Reh legt die Bedeutung der *Provinzial-***Museen** *als Volksbildungsstätten* dar. Ihre pädagogische Aufgabe besteht darin, dem Volke das, was es aus der Umgebung interessiert, vorzuführen und zu erläutern. Die Darbietungen sollen in vollkommener Form geschehen. Vortrefflich erfüllt seinen Zweck in jeder Hinsicht das von Lehmann geleitete Altonaer Museum.

Für *Die Förderung des Lehrmittelwesens durch die Sammelstellen und permanenten Ausstellungen* tritt der LS. ein. Interessant ist die in diesem Aufsatze gegebene Zusammenstellung der auf der Erde vorhandenen Schulmuseen. Es werden 42 aus 40 Städten aufgezählt. Ihre Förderung und weitere Ausgestaltung wäre allerdings sehr wünschenswert. Wenn Berichterstatter oft nicht imstande ist, Lehrmittel, auch nur Lehrbücher, die nicht in seiner Heimat erschienen sind, für vorliegenden Bericht zur Einsicht zu erhalten, so liegt das vor allem darin, dafs die wissenschaftlichen Bibliotheken für diese Literatur versagen, die vorhandenen Schulmuseen sie aber auch nicht annähernd vollständig enthalten. Namentlich ist die Verlegenheit grofs, wenn man ausländisches Material vergleichen will. Hier ist fast stets der einzige Weg der des buchhändlerischen Bezuges, der natürlich bei zahlreichen Wünschen für den einzelnen nicht gangbar ist.

Thomas erörtert, was *Die naturwissenschaftliche* **Ausstellung** *im Dienste der Schule* leisten kann. Die naturwissenschaftliche Vereinigung zu Döbeln hat es unternommen, die heimatliche Natur in ihren hauptsächlichsten Lebensgemeinschaften zusammen- und auszustellen. Es wurde damit zugleich der Anfang eines Heimatsmuseums für Naturkunde geschaffen. Schulkinder halfen rege beim Aufbau und Abbruch der Ausstellung. Die Abteilungen betrafen u. a.: Am und im Wasser, Feld und Wiese, Haus, Hof und Garten, Im Walde, Mikroskopie, Pharmaceutische Kräuter, Pflanzengruppen, Terrarien. Vorträge begleiteten die Ausstellung: Liebesgluten in Meeresfluten, Kampf ums Dasein u. a. *Die Lehrmittelausstellung in Wien* (Ostern 1903) (s. auch Lanners Bericht) hatten Pfurtscheller mit seinen Tafeln, mit zoologischen Präparaten und Früchten, Scholz mit Werkzeugen für pflanzenphysiologische Versuche und Kulturen von Insektivoren und Wasserpflanzen vortrefflich beschickt.

Digitized by Google

Aufserdem waren Präparate von Werner und Nalepa bemerkenswert. Übrigens liegt auch ein *Katalog* dieser *Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen* vor, der mancherlei Anregungen gewährt und in vielen Hinsichten lehrreich ist.

Aus der **wissenschaftlichen Literatur** allgemein *biologischen* Inhalts seien hier folgende Schriften genannt. Von Dannemanns *Grundrifs einer Geschichte der Naturwissenschaften* (Jb. XVII, 22) ist auch der 2. Band neu erschienen. Reinke gibt eine zusammenfassende Darstellung seiner *Dominantenlehre* und erläutert in ihr übersichtlich die von ihm geschaffene bekannte Analyse des Lebensprinzips. Im besten Sinne populär sind die neu bearbeiteten *Wunder des Mikroskops* von Willkomm. Der Anfänger findet hier eine bündige Erklärung seines Werkzeuges und weiter eine durch zahlreiche Abbildungen erläuterte Darstellung der zahllosen Objekte aus dem Pflanzen- und Tierreich aller Stufen, deren Eigenheiten ihm das Mikroskop enthüllt. Eigne Kapitel behandeln die Krankheitserreger und die Fälschungen. Der Besitzer des Buches mag zur Untersuchung wählen, was immer ihn interessiert, stets wird er gute Auskunft erhalten. Es sei deswegen nur ganz nebenbei erwähnt, dafs die Rädertiere in Fig. 62—66 versehentlich Desmidiaceennamen erhielten. Schönichen stellt *Den Scheintod als Schutzmittel des Lebens* dar, und trägt ein reiches Material an Tatsachen aus dem Leben der Pflanzen und Tiere zusammen, die im passiven Daseinskampfe als Winter- und Sommer-, Kälte- und Trockenschlaf, im aktiven als „sich tot stellen“ (Kataplexie u. a.) auftreten. Die wichtigsten Tatsachen *Über das Leuchten der Pflanzen und Tiere* führt Bredt vor. Levy stellt Betrachtungen über *Gewicht und Fläche der Organismen* an. Das Verhältnis zwischen beiden ist für die Wachstumsgrenze von Bedeutung, es ist wichtig für den Darm (Pflanzen- und Fleischfresser), das Blut (Gleich- und Wechselwarme), Pflanzenorgane (Blätter, Kakteen) usw. Die neuen *Flugblätter der Biologischen Abteilung für Land- und Forstwirtschaft des Kaiserlichen Gesundheitsamtes* (Jb. XV, 27, XVII, 29) bringen *Die Mehlmotte* von Jacobi, *Den Krebs der Ostbäume* von Aderhold und Goethe, *Die Stockkrankheit des Getreides und Klees* von Jacobi, *Niststätten und Futterplätze für insektenfressende Vögel* von Rörig, *Den Frostspanner* von Jacobi, *Das Mutterkorn* von Aderhold, *Den Hallimasch* von Ruhland und einen *Aufruf zum Kampf gegen das Unkraut* von Krüger.

Zur *Einführung in die Paläontologie* dienen Steinmanns Werk und Haas' *Katechismus der Versteinerungskunde:* beide bevorzugen die Paläozoologie.

Kultscher *Meine Ferien* schildert die Vorzüge der Flora und Fauna von Görz und empfiehlt diesen Ort für Ferienstudien.

Digitized by Google

2. Pflanzenkunde.

A. Lehrverfahren.

Ludwig fügt zwei bisher nicht genügend beachtete Kapitel in den botanischen Unterricht ein. *Was könnten unsere Schüler im botanischen Unterricht von der Biometrie und insbesondere von den Variationskurven erfahren?* Zunächst können anstelle der „sterilen Beschreibungen einzelner Pflanzen" statistische Beobachtungen treten. Es lassen sich Gipfelgesetze und Variationspolygone ableiten, phyllotaktische Gesetze aufstellen. Verf. zieht als Beispiele die Staubblätter der Rosaceen, die Randblüten der Kompositen, Papilionaceen, Umbelliferen u. a., Bacillariaceenbänder, Blattstellungen heran. Sodann geht er auf das Binomialgesetz und auf Wahrscheinlichkeitskurven ein. Mit Hilfe des Galtonapparates und einer Rechenmaschine können dem Primaner Korrelation, Regression und das Pearsonsche Gesetz der Homotyposis vorgeführt werden. Weiter kommen das Spaltungsgesetz der Bastarde (nach Mendel), biologische Statistiken (Blätter, Blüten, Früchte), die mechanischen Einrichtungen (Schwendener u. a.), das Höhenwachstum der Bäume (Webersches Gesetz) und das Trajektoriengesetz des Wachstums (Schwendener) in Betracht. Derselbe Verf. beklagt sich *Über die mangelhafte Behandlung der Algen in den Schullehrbüchern und über unsere Süfswasserflorideen.* Er führt sehr mit Recht aus, dafs es die Algen verdienen, genauer behandelt zu werden. Berichterst. ist durchaus der Meinung, dafs in der Tat die Algen vor allem in vergleichend physiologischen (Fortpflanzung) und ökologischen Beziehungen wichtig sind, und hat stets gern die bei Berlin vorhandenen interessanten Florideen im Unterricht benutzt. Höck führt aus, dafs sich *Die Pflanzengeographie im naturkundlichen Unterricht an preufsischen Realgymnasien,* da sie nach den neuen Lehrplänen nur noch in den Oberrealschulen zusammenhängend behandelt wird, vielfach an die Besprechung der Nutzpflanzen anschliefsen läfst, dafs sich bei der Durchnahme der Heidekräuter oder der Waldbäume die Begriffe der Bestände und Lebensgemeinschaften entwickeln lassen, dafs viele Kapitel der Sporenpflanzen zu pflanzengeographischen Vergleichen herausfordern usw. Aber es ist auch nicht unmöglich, für eine zusammenfassende Darstellung Raum zu gewinnen, und zwar in U III. Beyer *Über Schulfloren, nebst Bemerkungen über den botanischen Unterricht überhaupt* betont den Wert des Pflanzensammelns, -ordnens und -bestimmens. Schulfloren müssen einfach, richtig im Tatsächlichen und floristisch vollständig sein. Die Zahl der Merkmale darf nicht zu gering sein. Empfehlenswert sind dichotome Schlüssel Das natürliche System ist zu Grunde zu legen. Aus polymorphen Gruppen müssen die wichtigeren Abarten aufgenommen werden. Die Autorennamen können fortfallen.

Über die dem *Pflanzenschutz* dienende Blumenpflege erwähnen wir, obschon wir überzeugt sind, dafs diese auch anderwärts in ähnlicher Weise gepflegt wird, zwei Berichte. Der *Jahresbericht des Berliner Vereins*

Digitized by Google

zur Förderung der Blumenpflege bei Schulkindern für 1902—1903 (siehe Jb. XVII, 23) bespricht die Art der Verteilung der Pflanzen, der Prämiierung, die Wahl der Pflanzen. Auf der Generalversammlung besprachen der leider kürzlich verstorbene Schumann die Kakteen und Sorauer ihre Krankheiten. *Die Verteilung von Pflanzen zur Zimmerkultur an Schulkinder der Stadt Cöln* veranstaltet seit 1891 die dortige Gartenbaugesellschaft. Esser und Jung berichten darüber. 1902 wurden 3612 Pflanzen im Werte von 813 Mk. an 900 Kinder abgegeben. Sieben Vorträge wurden gehalten. Aus den ersten drei *Berichten des Vereins zum Schutze und zur Pflege der Alpenpflanzen* geht hervor, dafs er vier Gärten unterstützt, die am Schachen, auf der Raxalpe, auf der Neureuth und an der Bremerhütte. Wettstein bespricht den letzten, Göbel den ersten.

B. Lehrmittel.

Eine ganz allgemeine Zusammenstellung *Der Lehrmittel des botanischen Unterrichts* gibt Fedde. Die käuflich vorhandenen Modelle, Tafeln, Atlanten, Präparate werden geschildert, ihre Bezugsquellen und ihre Preise werden angegeben.

Literarische Lehrmittel und zwar *Lehrbücher*. Eine Neuerscheinung auf diesem Gebiete sind Smalians *Lehrbuch* und seine *Grundzüge der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten*. Diese (Ausgabe B) sind in zwei Teilen herausgegeben und sind für den Schüler bestimmt, jenes (Ausgabe A in einem Bande) ist in erster Linie „für die Hand des Lehrers." Die beiden Teile der Grundzüge scheiden den Stoff so, dafs der erste die Samenpflanzen und einen im Lehrbuch nicht gesonderten Abschnitt über Morphologie und Ökologie dieser Pflanzen umfafst, während der zweite die Sporenpflanzen, die Anatomie und Physiologie sowie die Schlufskapitel (s. u.) enthält. Beide Werke sind im allgemeinen systematisch gestaltet. Den weitaus gröfsten Raum nehmen „die offen blühenden Sprofspflanzen oder Blütenpflanzen" ein, bei denen mit den „Bedecktsamigen" und insbesondere mit den „Blattkeimern" begonnen wird. Sie werden in die „Urblütenpflanzen" (Archichlamydeen) und die „Nachblütenpflanzen" (Metachlamydeen) geteilt. Es folgen die „Spitzkeimer" und die „Nacktsamigen". Im allgemeinen hat Verf. Englers System zu Grunde gelegt, doch hat er bei den Archichlamydeen die Ranunculaceen, bei den Metachlamydeen die Primulaceen und bei den Monokotyledonen die Liliaceen aus pädagogischen Rücksichten vorangestellt, ist also z. T. denn doch methodisch verfahren. Die Sporenpflanzen werden in folgenden Gruppen dargestellt: „verborgen blühende Sprofspflanzen (Farn-, Moospflanzen), echte Lagerpflanzen (Algen, Spaltpflanzen, Pilze) und Schleimlagerpflanzen". Der anatomisch-physiologische Teil geht von der Zelle aus, dann zu den Geweben über und behandelt nun Laubblatt (Durchlüftung, Verdunstung, Ernährung), Stamm (Lebensdauer, innerer Bau, Durchlüftung, Festigkeit, Speicherung der Nahrung, Saft- und Wasserleitung) und Wurzel (Formen, Festigkeit, Ernährung), um jedem dieser

Digitized by Google

drei Abschnitte ein Kapitel über feindliche Angriffe anzufügen, sodann die Atmung, das Wachstum und die Fortpflanzung. Zum Schlufs werden eine kurze Geschichte des Pflanzenreichs und die geographische Verbreitung der Pflanzen gegeben, im Anhang findet sich eine Anweisung zur Herstellung einfacher mikroskopischer und pflanzenphysiologischer Anschauungsmittel. Die zahlreichen, gut ausgeführten Holzschnitte stellen die mannigfachsten morphologischen, anatomischen, histologischen und ökologischen Dinge dar und die 36 zu einem Atlas vereinigten, vortrefflichen Farbendrucktafeln geben viele Bilder, u. a. freilich auch von solchen Pflanzen, die dem Schüler lebend in die Hände gegeben werden müssen und können. In den ausführlicheren, sehr lesbaren Pflanzenbeschreibungen werden die vergleichend morphologischen, die systematischen (im Sinne der Verwandtschaft) und die ökologischen Momente stets betont, die Einrichtungen des Pflanzenkörpers als Funktionen der Lebenstätigkeit in ihrer Abhängigkeit von den Daseinsbedingungen nachgewiesen, kurz, die betreffenden Pflanzen als Glieder einer Lebensgemeinschaft hingestellt. Es lag dem Verf. auch sehr daran, „der anschauungsarmen Stadtjugend besonders die Kulturpflanzen und die Forstgewächse nahe zu bringen“. Bestimmungstabellen fehlen. Sie können nur unvollständig sein, und es ist daher besser, im Freien nach einer Flora zu bestimmen. Von Schmeils Schulbüchern ist das *Lehrbuch der Botanik* (Jb. XVII, 23) in mehreren neuen Auflagen erschienen. Ihm schliefsen sich der *Leitfaden der Botanik* und die *Pflanzenkunde* als neue Arbeiten an. Jener ist die gekürzte Ausgabe des Lehrbuches und zugleich ein Seitenstück zum Leitfaden der Zoologie. Die Gesichtspunkte, nach denen die Schmeilschen Bücher verfafst wurden, sind bekannt. Erwähnt mag sein, dafs Schmeil (im Gegensatz z. B. zu Smalian) Bestimmungstabellen für nötig erachtet. Er legte ihnen aufserdem das Linnésche System zu Grunde, da sich mit seiner Hilfe die Pflanzen am leichtesten bestimmen lassen. Die *Pflanzenkunde* bildet das 2. Heft des Grundrisses der Naturgeschichte. Ihrer Ausarbeitung trat die besondere Schwierigkeit entgegen, eine allen Teilen unseres Vaterlandes genügende Pflanzenwahl zu treffen. Verf. hat sie sehr geschickt überwunden. Der *Leitfaden der Pflanzenkunde* von Stelz und Grede geht, wie ihr schon früher erschienener Leitfaden für den botanischen Unterricht (Jb. XV, 21), von dem Vorhandensein eines Schulgartens aus. Die Tafeln stellen ein sehr interessantes Lehrmittel dar. Es sind Farbenskizzen zahlreicher Pflanzenteile, insbesondere von Blütenlängs- und querschnitten, einzelnen Blütengliedern, Früchten usw., in denen die vegetativen Pflanzenabschnitte schwarz, der Kelch grün, die Krone rot, das Andröceum gelb und das Gynäceum und seine Abkömmlinge blau gehalten sind. Im Text heben Randbezeichnungen die einzelnen Abschnitte der Pflanzenbeschreibung heraus. Gleichfalls neu ist Beck von Managettas *Grundrifs der Naturgeschichte des Pflanzenreichs*. Er stand dem Berichterst. leider nicht zu Gebote.

Neuauflagen kamen heraus von Vogel, Müllenhoff und Röselers

Digitized by Google

Leitfaden für den Unterricht in der Botanik, Heft 3, von Schillings *Pflanzenreich nach dem Linnéschen System*, das Noll, und demselben *nach dem natürlichen System*, das Huisgen bearbeitete. Auch die nach den beiden Systemen von Wäber veranstalteten Ausgaben der *Kleinen Schul-Naturgeschichte* von Schilling sind neu erschienen. Ferner können wir neue Auflagen der *Botanik* von Bails *Methodischem Leitfaden* und *Neuem methodischem Leitfaden* verzeichnen. In diesem sind Abschnitte über einzelne Lebenserscheinungen als Anregung zu Beobachtungen im Freien und über physiologische Versuche hinzugekommen. Loews *Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten* (Ausg. für Realanstalten, 1. Teil) hat darin eine Abänderung erfahren, dafs die als Vorstufe geschriebenen Lebensbilder aus der einheimischen Pflanzenwelt jetzt hinter die zweite Lehrstufe gestellt wurden. Verf. betont, dafs ihre didaktische Bedeutung vor allem darin beruht, dafs sie einen Anhalt für Klassenausflüge darbieten. In Wossidlos *Leitfaden der Botanik* sind die morphologischen Verhältnisse der Wurzel, des Stengels und der Laubblätter in nähere Beziehung zu ihrer ökologischen Bedeutung gesetzt worden. Verf. gibt, wie Loew, Bestimmungstabellen. Wenn auch beide Verf. eine Übersicht des Linnéschen Systems bringen, so schliefsen sie doch diese Tabellen durchaus dem natürlichen System an. Sie gehen mit Recht von der Ansicht aus, dafs es bei Bestimmungsübungen nicht der Zweck sein kann, den Namen der Pflanze zu erkunden, sondern, einen Einblick in ihre verwandtschaftliche Stellung zu erreichen. Auch Krafs und Landois *Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik* hat „biologische“ Erweiterungen erfahren. Die Abbildungen sind vermehrt worden. Die Bearbeitung von Pokornys *Naturgeschichte des Pflanzenreichs* durch Fritsch hat sich nicht entschliefsen können, anstelle des De Candolleschen Systems das Englersche zu setzen. Die einzelnen Abschnitte beschreiben 1. in systematischer Folge „stern-, röhrenblumige und kronenlose Blattkeimer, Spitzkeimer, Nacktsamige, Farne, Schachtelhalme, Bärlappe, Laub-, Lebermoose, Algen, Flechten und Pilze“, geben dann eine Übersicht über das Pflanzenreich, sodann einen morphologischen Abrifs, technische Anweisungen und endlich das Linnésche System. Ein pflanzengeographischer Abschnitt fehlt. In Günthers *Botanik* sind als Vorstufe 30 Pflanzenbeschreibungen neu aufgenommen worden. Der vorliegende Teil enthält die Morphologie, das System, Bestimmungstabellen (auch zum Gebrauch auf Ausflügen) und ausländische Kulturpflanzen. Für *Lehrerbildungsanstalten* sind Schneiders *Botanik* und Bubeníčeks *Lehrbuch der Pflanzenkunde* bestimmt.

Auch für dieses Jahr ist eine Neuerscheinung auf dem Gebiete der *Schulfloren* (s. auch o. Beyer S. 25) zu verzeichnen. Heimerls *Schulflora von Österreich* nimmt nicht mehr auf Linnés System Rücksicht, sondern schliefst sich dem Englerschen an. Die fast durchwegs dichotomischen Tabellen nehmen in sehr geschickter Weise auf schwierige Familien und Gattungen von verwickeltem oder reduziertem Bau, auf Schmarotzer u. dgl. derart Bedacht, dafs sie sie aus der Mitte der systematischen

Digitized by Google

Abteilungen, z. B. der Mono- und Dikotyledonen, herausheben. Auch die guten Abbildungen betreffen in erster Linie schwierigere Formen. Die Autorennamen fehlen. Die Verbreitungsangaben sind im allgemeinen auf die Nennung der Kronländer beschränkt. Schwaighofers *Tabellen zur Bestimmung einheimischer Samenpflanzen und Gefäfssporenpflanzen* sind ein brauchbarer Behelf beim Unterricht. Sie benutzen in ihren Schlüsseln wenige, aber leicht auffindbare Merkmale. Wünsches *Verbreitetste Pflanzen Deutschlands* und Franks *Pflanzentabellen* erschienen neu. Vgl. auch unten Kräpelin S. 35.

Einen Bericht über die auf der Pariser Weltausstellung gebotenen **Anschauungsmittel** (vgl. auch o. Reinhardt S. 10, Köhne S. 17 und Ramme S. 17) erstattete Joseph, *Schulgärten und Anschauungsmittel für den botanischen Unterricht in den Volksschulen.* Die Schulgärten werden besonders in Österreich gepflegt. Ein Mustergarten von 100 qm war in der Ausstellung angelegt. Verf. gibt seinen Plan und ist der Ansicht, dafs allenfalls dieser kleine Raum genügt; und dieser dürfte sich bei vielen Schulen erübrigen lassen. Lanner *(Über die Bedeutung und Einrichtung wissenschaftlicher Gärten und die Anlage des botanischen Gartens in Olmütz)* schildert die bekanntesten europäischen Gärten, insbesondere dann die der österreichischen Mittelschulen und den zu Olmütz, der aufser für die Schule auch für das gebildete Publikum eingerichtet wurde. Besondere Schwierigkeiten bietet die Anlage eines *Schulgartens an der höheren Schule der Grofsstadt* dar. Der in dieser Frage sehr erfahrene Stelz betont, dafs gerade in der Stadt die „biologische" Betrachtung der Pflanzen dringend dieses Hilfsmittels bedarf. Verschwindet ja dort die Möglichkeit, auf Exkursionen im Freien die erforderlichen Beobachtungen zu machen, mehr und mehr. Stelz gibt einen Plan und ein Verzeichnis der zu kultivierenden Pflanzen. Als Muster dienen die Anlagen zu Frankfurt a. M. Sein für das dortige Realgymnasium entworfener Plan wird ein Vegetationsbild der Umgebung abgeben können. *Schulgärten* sind vorhanden in Allenstein, in Hannover (an 11 Bürgerschulen), in Zwickau. Esser schildert im 1. Teile seiner Schrift über *Das Pflanzenmaterial für den botanischen Unterricht* die Anzucht, Vermehrung und Kultur der Pflanzen und berücksichtigt insbesondere Vorsteher von Unterrichtsgärten und Lehrer, die solche besorgen. Eigene Vorschriften betreffen die systematische, die technische, die offizinelle, die Abteilung für Hochgebirgspflanzen. Im 2. Teil werden die Pflanzen (nach Englers System) aufgeführt und mit besonderen Anweisungen versehen. Für die Zusammenstellung nach „biologischen" Gesichtspunkten gibt Verf. allein 46 Rubriken.

Schleicherts *Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten* (Jb. XVI, 31. XVII, 25) ist wiederum neu erschienen. Die Ergänzungen betreffen namentlich Versuche, die im Winter angestellt werden können. Auf demselben Gebiete bewegt sich Detmers *Kleines pflanzenphysiologisches Praktikum*, das mit ganz besonderer Be-

Digitized by Google

rücksichtigung der Bedürfnisse des Studierenden und des Lehrers verfafst wurde. Für *Versuche für den Anschauungsunterricht über Turgor und Transpiration der Pflanzen* empfiehlt Matuschek Melampyrum pratense, eine Pflanze, die noch lange die Keimblätter trägt, und bei der die Lageveränderungen der Blätter rasch vor sich gehen. Verf. beschreibt die mit ihr angestellten Versuche. Loewe beschreibt *Einen neuen Apparat zur Demonstration der Pflanzenatmung.* Die Kohlensäurebildung wird wie am Detmerschen Apparate durch Trübung von Barytwasser nachgewiesen, der Verbrauch des Sauerstoffs an einem Manometer zur Anschauung gebracht. Das Verhältnis der erzeugten Kohlensäure zum verbrauchten Sauerstoff läfst sich ungefähr schätzen. Skoly führt eine Anzahl Versuche (nach Molisch) auf, die *Die Ernährung der Pflanze* betreffen. Stecher beschreibt einen Apparat, der in vollkommener Weise *Zur Darstellung von Sauerstoff durch die Assimilation der Pflanze dient.* Er ist so einfach, dafs ihn sich jeder Schüler selbst herstellen kann. Zu seiner Beschickung dient am besten Elodea Najas.

Eine zusammenfassende Darstellung von *Sammlungen* und *Präparaten* gibt Dressler, *Besprechung von Lehrmitteln, Botanik.* Die Neubearbeitung von Lutz *Kurze Anleitung zum Sammeln, Bestimmen usw. der Pflanzen* (Jb. XIII, 17) berücksichtigt namentlich auch mannigfache Beobachtungen an den lebenden Pflanzen. *Über das Sammeln unserer einheimischen Moose* und *Das Sammeln von Pilzen und deren Konservierung für Lehrmittelzwecke* bringt der LS Vorschriften. Die Linnaea stellte in einem verglasten Kasten eine Sammlung von Objekten zusammen, die *Die Kiefer* betreffen. Sie enthält Keimpflanzen, Rinde, Blätter, Blüten, Früchte, Holzschnitte, zahlreiche schädliche Kerfe und ihre Entwicklungen, schädliche Pilze und aufsitzende Flechten und Moose. Ein Kryptogamenherbarium von 70 Arten *Farngewächse, Moose und Flechten* hat Conze in Witten a. d. R. zusammengestellt. Unter den *Botanischen Utensilien* von Ganzenmüller sind Herbarklammern zum Befestigen der getrockneten Pflanzen bemerkenswert.

Aufser den o. S. 19 genannten *Tafeln* sind folgende zu erwähnen. Kohl gibt *Botanische Wandtafeln* im Format von 85 : 115 cm heraus; die Figuren sind grofs. Sie sind vom Verf. nach Photographien gezeichnet worden. Es erschienen Gesteromyceten, Peronosporaceen, Helvellaceen, Muscineen, Spaltöffnungen (2 Tafeln), Plasmaverbindungen, Orchidaceen (2 Tafeln) und Acanthaceen. Warming und Balslevs *Botanische Wandtafeln* (sieben im Format 73 : 102 cm) sah Berichterstatter nicht. Von Schlitzbergers *Kulturgewächsen der Heimat mit ihren Feinden und Freunden* (Jb. XII, 17) erschienen zwei Tafeln Waldlaubbäume, die Eiche und Haselnufs sowie Buche und Birke darstellen, und zwei, die Kohlpflanzen sowie Zuckerrübe und Schwarzwurzel bringen. Ein vortreffliches Lehrmittel für den pflanzengeographischen Unterricht sind Karsten und Schencks *Vegetationsbilder.* Die vorliegenden acht Hefte (zu je 6 Tafeln) bringen Südbrasilien, den malayischen Archipel, tropische Nutzpflanzen,

Digitized by Google

mexikanischen Wald, Südwestafrika, Monokotylenbäume, brasilianische Strandvegetation und mexikanische Kakteen, Agaven und Bromeliaceen. Die Gröfse der Tafeln bedingt es, dafs sie den Schülern nahe geführt werden. Knott zeigt, dafs sich von Blattformen u. ähnl. gute *Wandbilder* herstellen lassen, wenn man die selbstgefertigten Zeichnungen ausschneidet und auf schwarze Pappe klebt.

C. Hilfsmittel.

Die **pädagogisch-wissenschaftliche Literatur**, zu der wir auch die o. S. 29 genannten Schriften von Schleichert usw. heranziehen können, ist durch ein neu begonnenes Unternehmen bereichert worden, das in ganz hervorragender Weise verspricht, die biozentrische Gestaltung des Unterrichts in der Pflanzenkunde zu ermöglichen, nämlich durch Kirchner, Loew und Schröters *Lebensgeschichte der Blütenpflanzen Mitteleuropas*. Dieses Werk, dessen Umfang auf 5 Bände berechnet ist, wird die sämtlichen Lebenserscheinungen und Lebensgewohnheiten der einzelnen Pflanzen darstellen: Ernährungsweise, Nährmedium, Lebensdauer, Überwinterung, phänologische Tatsachen, Standortsbedingungen, Angehörigkeit zu Formationen, geographische Verbreitung, dann im besonderen Art der Keimung, ihre Sicherung, Schutzmittel und Anpassungen der Keimpflanze, Jugendformen, Bewurzelung, Sprofsfolge, Sprofsdauer, Verjüngung, Wanderungsfähigkeit, Beblätterung in Arbeit und Ruhe, Bestäubungsorgane, Geschlechtseinrichtung, Bestäubungsvermittler, Anlockungs- und Schutzmittel der Blüten, Frucht- und Samenbildung, Aussäungseinrichtungen. Die vorliegende Lieferung gibt zunächst eine äufserst weit gegliederte Übersicht über die ökologischen Erscheinungen, dann die Literatur und eine Erklärung der Kunstausdrücke. Sodann beginnt die Darstellung mit Taxus baccata und Abies alba. Das zusammengetragene Material ist kritisch gesichtet, durch zahlreiche neue Beobachtungen vermehrt und mit zum grofsen Teile originalen Abbildungen versehen worden.

Von **wissenschaftlich-botanischen** Werken *allgemeiner* Natur sei Strasburger, Noll, Schenck und Karstens *Lehrbuch der Botanik* wiederum genannt (Jb. XVII, 27). Karsten hat die Siphonogamen umgearbeitet, die Festigungseinrichtungen und ökologische Besonderheiten sind reichlicher behandelt worden. Die farbigen Abbildungen wurden stark vermehrt. Auch Giesenhagens *Lehrbuch der Botanik* erschien neu. Ein neues *Botanisch-mikroskopisches Praktikum für Anfänger* schuf Möbius. Seine Ausarbeitung beruht auf längerer Erfahrung. Es berührt die Utensilien, das Material, die Regeln für das Mikroskopieren und die Anfertigung von Dauerpräparaten und behandelt sodann eine gröfsere Reihe von Präparaten aus der Histologie und Ontogenie aller Pflanzengruppen. Ein besonderes Kapitel betrifft Meyers *Praktikum der botanischen Bakterienkunde*. Engler und Prantls *Natürliche Pflanzenfamilien* schritten in den Abteilungen der Moose und Flechten vorwärts.

Digitized by Google

Einzelne Gruppen. Laukamm veröffentlicht eine Studie über den *Raps*, insbesondere seine Ernte, Kultur und Verwendung. Kummers *Führer in die Lebermoose und die Gefäfskryptogamen* ist eine Einleitung in die Morphologie dieser Pflanzen. Die *Mykologischen Studien an den entomologischen Schul- und Schülersammlungen* sollen sich nach Ludwig auf die in kurzer Zeit in Fülle bekannt gewordenen Laboulbeniaceen erstrecken. In jenen Sammlungen steckt ohne Frage noch viel unbekanntes Material. Migulas *Bakterien* kamen neu heraus.

Pfuhl führt aus, dafs die *morphologischen* Begriffe *Kantig und eckig, glatt und kahl* oft verwechselt werden. Ferner hält er den Ausdruck netzförmig, der für den Verlauf der *Nerven der Laubblätter der Dikotylen* beliebt ist, für wenig glücklich gewählt. Alisma, Sagittaria, Hydrocharis und viele Orchidaceen haben netzförmig geaderte Blätter. Es ist durchaus vorzuziehen, die Rippen der Dikotylenblätter verzweigt zu nennen.

Das *Handbuch der systematischen Botanik* von Wettstein wurde mit den Kormophyten (ihrem phylogenetischen Zusammenhang und den Homologien) und insbesondere den Archegoniaten und den Gymnospermen fortgesetzt. Die neue Auflage von Englers *Syllabus der Pflanzenfamilien* bringt aufs neue seine Prinzipien der systematischen Anordnung und eine Übersicht über die 5 Florenreiche und 30 Florengebiete. Die Abteilung der Thallophyten ist aufgehoben, ihre Unterabteilungen sind zu Abteilungen erhoben worden. An die Phykomyceten werden die Hemi- und die Ascomyceten angeschlossen. Die Basidiomyceten werden wegen der neuerdings beobachteten Karyogamie ans Ende der Eumyceten gestellt. Die Fungi imperfecti und die Flechten stehen zwischen den Asco- und den Basidiomyceten. Die nunmehr gewonnenen Abteilungen sind die Phytosarcodinen (Myxomyceten), Schizophyten, Flagellaten, Dinoflagellaten, die vielleicht zu diesen gehörigen Silicoflagellaten, Zygo-, Chlorophyceen, Charalen, Phaeophyceen, Dictyotalen, Rhodophyceen, Eumyceten, Embryophyta asiphonogama und siphonogama. Die Monokotyledonen umfassen 11, die Archichlamydeen 26, die Metachlamydeen 8 Reihen. Vom *Pflanzenreich* erschienen die Monographieen der *Orchidaceae-Pleonandrae* von Pfitzer, der *Eriocaulaceae* von Ruhland, der *Cistaceae* von Grofser, der *Theophrastaceae* von Mez, der *Scheuchzeriaceae, Alismataceae* und *Butomaceae* von Buchenau, der *Lythraceae* von Koehne und der *Taxaceae* von Pilger. Dalla Torre und Harms *Genera siphonogamarum* (Jb. XVII, 28) werden weitergeführt. Vgl. auch Worgitzky u. S. 35.

Über Ähnlichkeit und Verwandtschaft im Pflanzenreiche verbreitet sich Rönnberg. Einmal kommen ähnliche Formen bei Pflanzen vor, die nicht nahe miteinander verwandt sind, zweitens besteht zwischen Ähnlichkeit und Verwandtschaft bisweilen Divergenz, und drittens kann zwischen beiden Parallelismus stattfinden. Verf. erörtert diese verschiedenen Verhältnisse für die einzelnen Organsysteme, für mehrere Ordnungen bezw. Familien sowie für Pflanzen gleicher ökologischer oder geographischer Verbreitung. Die vorliegende Abhandlung macht durch die Berücksichtigung aller dieser

Digitized by Google

Gesichtspunkte auf eine Fülle wichtiger Tatsachen aufmerksam. Lühne bespricht *Unsere Kenntnis über Artbildung im Pflanzenreiche* mit Betonung des darwinistischen Standpunktes gegenüber dem von de Vries. Kotzdes Aufsatz *Über Blattaderungen* ist ein Bericht nach Potoniés Untersuchungen über die Phylogenie der Nervatur. Paläontologisch folgen Parallel- oder Fächer-, Fieder-, einfache Maschen- und Doppelmaschenaderung aufeinander. Bei Verletzungen zeigten die späteren Typen (Polygonum gegenüber Ginkgo) höhere physiologische Vollkommenheit. Da die Monokotyledonen zum Teil Doppelmaschen haben, können sie nicht tief stehen.

Kienitz-Gerloff behandelt *Reiz- und Stoffleitung in der Pflanze im Lichte der neueren Beobachtungen über Protoplasmaverbindungen zwischen den Zellen.* Mancherlei Beobachtungen sprechen dafür, dafs jene Verbindungen, durch die mittelbar alle lebenden Zellen einer Pflanze in physiologischem Zusammenhang stehen, nicht nur für die Leitung von Reizen, sondern auch zum Teil für Assimilatleitungen da sind. Auf die Leitung erster Art macht Kolkwitz *(Über nervenartige Strukturen im Pflanzenkörper)* noch besonders aufmerksam. Peiter stellt die Folgen *Des Erfrierens der Pflanzen* und ihre Schutzmittel gegen Frost zusammen. Rothe schildert die *Wirkung der Kälte auf die Rofskastanie.* Sie zeigt sich namentlich in der Zerstörung des Blattfleisches.

Die *Pathologische Pflanzenanatomie* von Küster stellt die abnorm gebildeten Gewebe nach allgemeinen Gesichtspunkten dar. Sie sind hypoplastisch, d. h. beruhen auf unvollkommener Entwicklung, oder normal entwickelt, aber innen pathologisch ausgestaltet, oder Wuchergewebe (Proliferationen). Hier kann man wieder Metaplasien und Hypertrophien unterscheiden, die Verf. des weiteren einteilt. Es kommt ein ungemein reiches und ökologisch sehr wichtiges Material zur Besprechung. Römers *Phytoteratologisches* führt eine Anzahl im Unterrichte und auf Ausflügen beobachteter Mifsbildungen vor.

Das schöne, für die *Ökologie* der Blüten unentbehrliche *Handbuch der Blütenbiologie* von Knuth (Jb. XIV, 23) setzt Loew fort. Der neuerschienene Teil vervollständigt die Literatur (auf 3547 Nummern) und geht nun auf die in aufsereuropäischen Gebieten gemachten Beobachtungen ein. Er umfafst (in Englerscher Reihenfolge) die Cycadaceen bis Cornaceen. Worgitzky setzt *Blütenbiologie und Systematik* in Verbindung. Die apetalen Windblütler sind Reste alter Gruppen, bei den Insektenblütlern finden sich alle Stufen feinerer Ausarbeitung: Neubildungen von Krone und Nektarien, Arbeitsteilung in den Blütenständen, Entwicklung der Monoklinie zur Dichogamie, der Aktinomorphie zur Zygomorphie, der Hypo- zur Peri- und Epigynie. Verf. verteilt schliefslich die Englerschen Reihen auf A. Apetalae, B. Corollatae, I. Choripetalae, 1. Thalamiflorae, 2. Toriflorae, II. Sympetalae. Heineck beantwortet die Frage, ob die *Saftmale* den Kerfen den Weg zum Honig zeigen, mit ja und macht das durch einen vergleichenden Versuch anschaulich. — Eine umfangreiche

Digitized by Google

Phyllobiologie veröffentlicht Hansgirg. Sie ist das erste umfassende Werk auf diesem Gebiete und berücksichtigt 61 Siphonogamenfamilien. Aufser ihrem hohen Wert für die Ökologie hat sie natürlich auch Bedeutung für die Systematik. Dasselbe Gebiet behandelte Schönichen: *Aus dem Gebiete der Blattbiologie.* — Günther führt aus, wie *Baumindividualitäten und Landschaftsbild* zusammenhängen. Namentlich die „Waldbücher" (Conwentz, Schube usw.) bringen hierfür wertvollen Stoff. Schneiders *Dendrologische Winterstudien* beschäftigen sich mit den Merkmalen unserer sommergrünen Holzpflanzen im blattlosen Zustande. Das schöne Werk behandelt 434 Arten und bringt zahlreiche Habitusbilder, morphologische und anatomische Analysen.

Migulas *pflanzengeographische* Studie über *Die Pflanzenwelt der Gewässer* schildert zunächst in systematischer Ordnung die Wasserflora: Pilze, Algen, Moose, Farne und schwimmende, untergetauchte Blütenpflanzen sowie die des Ufers. Sodann geht Verf. auf die verschiedenen Gewässer und die in ihnen wohnenden Gewächse ein: Meere, salzige Binnengewässer, Binnenseen, Moore, Sümpfe, fliefsende Wässer, Regenwassertümpel. Weiter wird der Einflufs der Jahreszeiten geschildert, es folgt ein Kapitel über die Verbreitung der Wasserpflanzen, dann eins über die Gewächse der heifsen Quellen und des Eises. Endlich werden das Plankton und die fossilen Wasserpflanzen in Betracht gezogen. — In die Kenntnis der Vegetationsformationen Nordostdeutschlands führt Gräbners *Botanischer Führer durch Norddeutschland* ein. Auf die Kennzeichnung der Leitpflanzen jedes Pflanzenvereins folgen mit kurzer Charakterisierung die ihm angehörigen Arten. Tittmanns *Betrachtungen über die Leipziger Flora im Anschlufs an die Vegetationsformationen* und Spilgers *Flora und Vegetation des Vogelsberges* erschliefsen in derselben Weise die genannten Gebiete. Spilger führt auf Grund der geographischen und meteorologischen Tatsachen in die Bestände und Formationen ein und berücksichtigt auch die zoidiogamen Sporenpflanzen. Alle diese Schriften sind gut geeignet, über die durch eine Flora vermittelte Auffindung des Namens hinaus eine höhere Kenntnis, nämlich die der pflanzlichen Lebensgemeinschaften, zu ermöglichen. Doch dürfte hier auf diejenige Schulflora aufmerksam gemacht werden, die den gleichen Zweck durch Randzeichen anstrebt, nämlich die von Hoeck (Jb. XVII, 24). — Hoffmanns *Botanische Wanderungen in den südlichen Kalkalpen* schildern sehr anschaulich eine ganze Reihe Stätten dieses Gebietes mit ihrem grofsen Reichtum an interessanten pflanzlichen Bewohnern. — *Die geographische Verbreitung des Weinstocks* wird von Wilke erörtert, Plettke fand *Betula nana L. im Quellgebiet der Ilmenau* bei Schafwedel auf.

Floren von Samenpflanzen. Der neue Faszikel von Gürkes *Plantae europaeae* (Jb. XIV, 25) geht bis zu den Ranunculaceen. Ascherson und Gräbners *Synopsis der mitteleuropäischen Flora* ist für beide in Arbeit befindlichen Bände (Jb. XVII, 30) weiter gegangen. Fortsetzung von Carex und Rubus. Auch Kochs *Synopsis* (Jb. XVII, 31) schritt

Digitized by Google

fort. Von Garckes *Illustrierter Flora von Deutschland* (Jb. XIII, 22) erschien die 19. Auflage. Kräpelins *Exkursionsflora für Nord- und Mitteldeutschland* enthält jetzt fast alle wildwachsenden und kultivierten Formen des Gebietes. Das System und die Namengebung folgen im allmeinen Garcke. Das Ziel des Buches, auch dem Schüler die Bekanntschaft mit den Pflanzenarten über die Belehrungen der Schule hinaus zu vermitteln, dürfte nach wie vor gut erreicht sein. Lackowitz' *Flora von Berlin und der Provinz Brandenburg* (Jb. XV, 29) und Neubergers *Flora von Freiburg im Breisgau* (südlicher Schwarzwald, Rheinebene, Kaiserstuhl) erschienen neu und verbessert. Geisenheyner hat seine 1877 erschienene *Flora von Kreuznach* völlig neu bearbeitet. Vor allem wurden die Pflanzenbeschreibungen ausführlicher gestaltet, um Irrtümern vorzubeugen. Aufser wilden und verwilderten Arten wurden auch Zierpflanzen berücksichtigt. Das Gebiet umfafst das gesamte der Nahe, den Donnersberg und das linke Rheinufer von Bingen bis Mainz mit seiner Sandflora. Besonderer Wert ist auf die deutsche Namengebung gelegt worden. Höfers *Beschreibung einiger in Niederösterreich selten vorkommender Pflanzen* betrifft Trapa natans, Glaux maritima, Petrocallis pyrenaica, Cortusa Matthioli. Fischers *Flora von Bern* bringt nach Eichlers System (1886) 925 Gefäfspflanzen; 116 sind verwildert oder in Kultur, 50 alpin und subalpin. Neu aufgelegt wurde Schröters *Taschenflora des Alpenwanderers*. — Schulfloren s. S. 28.

Floren von Sporenpflanzen. Von Migulas *Kryptogamen-Flora* (Jb. XVII, 31) ist Band I, der die Moose enthält, beinahe vollendet. Limprichts grofses Werk *Die Laubmoose Deutschlands, Österreichs und der Schweiz* (Jb. XVII, 31) hat der Sohn des 1902 verstorbenen Verf. vollendet. Löske veröffentlichte eine *Moosflora des Harzes*. Ein mit zahlreichen Tafeln versehenes Werk sind Roths *Europäische Laubmoose*. Der erschienene erste Band umfafst die Einleitung sowie die kleisto- und einen Teil der akrokarpischen Moose. Essls *Beitrag zu einer Kryptogamenflora von Krumau* setzt seine 1901 bis zu den pleurokarpen Moosen geführte Flora (Jb. XVI, 36) mit einem Teile der akrokarpen fort — Für die Kryptogamenflora der Mark Brandenburg (Jb. XVII, 31) bearbeitete Holtz die *Characeen*. Verf. gibt zunächst eine ausführliche „allgemeine Characeenkunde", um dann auf die 27 im Gebiete gefundenen Formen einzugehen. Lühnes *Beitrag zur Flora des Triester Golfes* betrifft Algen. — Allescheers *Fungi imperfecti* (Jb. XVII, 31) sind vollendet und damit ist ein aus zwei starken Bänden bestehendes, 5387 Formen behandelndes Werk zum Abschlufs gebracht worden. Lindaus *Hilfsbuch für das Sammeln der Ascomyceten* ergänzt ein früher erschienenes Werk (Jb. XVI, 36). Es stellt die Substrate dieser Pilze für die deutsch sprechenden Länder einsch. die Schweiz, Belgien, die Niederlande und auch Ungarn zusammen. Röll stellt *Unsere efsbaren Pilze* dar.

Jeroschs *Geschichte und Herkunft der Schweizer Alpenflora* stand dem Berichterst. nicht zu Gebote.

Digitized by Google

Settmacher schildert *Den versteinerten Wald von Radowenz* und seine fossile Flora.

In das *technische* Gebiet gehören Negers *Handelspflanzen Deutschlands*. Sie werden einmal nach den Rohstoffen geordnet und sodann alphabetisch aufgeführt und besprochen. Loschs *Kräuterbuch* behandelt die Pflanzen als Heilpflanzen. Das Werk ist mit schönen Tafeln ausgestattet.

Höfers Aufsatz *Über Pflanzenkenntnis* geht auf eine Anzahl *Namen* ein.

Von Rosenkranz werden *Die Pflanzen im Volksaberglauben* betrachtet.

Jäger veröffentlicht eine ausführliche vergleichende Studie über *Die Naturanschauung der heiligen Schrift und die der neueren Naturwissenschaft, besonders der Botanik*. Schorler gibt eine *Geschichte der Floristik bis auf Linné*.

3. Tier- und Menschenkunde.

A. Lehrverfahren.

V. Hanstein knüpft in einem Aufsatz über *Die Zoologie als Lehrfach der höheren Schulen* an Dahl an (Jb. XVII, 32). Er ist mit diesem natürlich darin einverstanden, dafs die Lebensweise der Tiere im Mittelpunkt des Schulunterrichts zu stehen hat. Doch hält er es nicht für möglich und erforderlich, dafs jedes Tier, das besprochen werden soll, zunächst in Freiheit lebend vorgeführt wird. Auch das wird bei dem Umfang des Unterrichts, der Klassen und der Grofsstädte, wie die Verhältnisse nun einmal liegen, unmöglich sein, den Unterricht an Ausflüge anzuschliefsen. Es ist ferner bei dem gegenwärtigen Stande unseres Wissens nicht möglich, jedes Organ und jede seiner Eigenschaften mit der Lebensweise des Tieres und seiner Stellung in seiner Lebensgemeinschaft in Zusammenhang zu setzen. Auch lassen oft systematische Merkmale, die nicht umgangen werden können, keine biologische Deutung zu. Ferner erscheint es dem Verf. nicht nötig zu sein, Haustiere erst spät in den Lehrplan einzusetzen und sich ausschliefslich auf die heimische Tierwelt zu beschränken. Auch ausgestorbene Formen müssen ihre Stelle im Unterricht finden, ebenso embryologische Tatsachen und die Abstammungslehre. Verf. betont schliefslich, in Übereinstimmung mit Dahl, die Wichtigkeit der Einführung der Biologie in die Oberklassen und ihre Zuerteilung an einen fachkundig vorgebildeten Lehrer.

Die *Studien über den Prüfungsstoff des naturgeschichtlichen Unterrichts im Untergymnasium* von Lippitsch begründen sich auf die Rechnung, dafs bei 48 Stunden Zoologie in der I und II, 40 Schülern in jeder Klasse und 5 Prüfungen in dem 6 Monate dauernden Unterricht der Prüfungsstoff etwa 400 Fragen umfassen mufs. Dabei sind Wiederholungen zu vermeiden. Verf. stellt die Gesichtspunkte auf, nach denen

Digitized by Google

die Prüfungsfragen zu stellen sind. Es werden Beschreibungen, klassifikatorische Merkmale und vor allem biologische Momente zu berücksichtigen sein. Er gibt sodann eine lange Reihe von Thematen für die I und die Säugetiere, von denen 30 genauer, andere kursorisch in 3 Monaten durchgenommen werden; es handelt sich um 120 bis 150 Prüfungen. Unter den vielen guten Fragen ist dem Berichterst. wegen ihrer Schwierigkeit aufgefallen: die Unterschiede zwischen Orang, Gorilla und Schimpansen bezüglich ihres Temperamentes.

Die Frage *Welches Tier soll in Sexta zuerst besprochen werden?* findet weitere Beantwortungen (Jb. XVII, 32). Ein Ungenannter tritt für den Hund ein, an den sich die Katze anzuschliefsen hat. Sie sind den Schülern am besten bekannt. Ihne betont, dafs dem die grofse Variabilität des Hundes entgegensteht, und schlägt den Fuchs vor. Berichterst. kann sich dem nur anschliefsen. Die Haustiere sind für den Anfang nicht geeignet. Pfuhl gibt eine durchdachte Lehrprobe für *Die Behandlung des Flufskrebses im naturkundlichen Unterricht einer höheren Lehranstalt.* Um die Wechselwirkung zwischen Körperbau und -tätigkeit und Aufsenwelt ergebnisreich zu entwickeln, löst man am besten das gesamte Lebensbild in folgende Einzelbestandteile auf. Man beantwortet zunächst durch Beobachtung an vorgelegten Objekten (jeder Schüler erhält einen in Weingeist aufbewahrten Krebs) die Frage: wovon ernährt sich das Tier? und lehrt die Ernährungswerkzeuge kennen. Wie gewahrt das Tier seine Nahrung? Augen, Fühler. Wie gelangt das Tier zur Nahrung? Gliedmafsen, Rumpfgliederung, Muskeln. Zur Ernährung gehört auch die Atmung: Kiemen. Das zweite Kapitel betrifft den Schutz. Wie wehrt sich der Krebs gegen Witterung? wie gegen seine Feinde? Schutzfärbung, Panzer. Drittens die Vermehrung. Wie pflanzt der Krebs sich fort? wie sorgt er für die Jungen? Endlich das Wachstum. Verf. fügt seiner Darstellung zahlreiche methodische Hinweise auf Einzelfragen sowie inbesondere auf die Verknüpfung des vorliegenden Themas mit schon bekannten Tatsachen ein und erläutert die für diese Durchnahme erforderlichen Anschauungsmittel. Eine „vergleichende Betrachtung für Sexta“ ist Stelz' Aufsatz über *Habicht und Schleiereule.* Die Formen des Körpers, der Flügel und des Schnabels führen auf gemeinsame, Gefieder und Sinneswerkzeuge auf die verschiedenen Lebensgewohnheiten. Ihre Nahrung ist infolgedessen verschieden. Rothe betont, dafs die Begriffe *Spitz und scharf* oft verwechselt und dafs die Affen oft anstatt *Zweihänder Vierhänder* genannt werden.

Die Behandlung der Lehre vom Menschen ist infolge der angebahnten Verlegung eines Teiles dieser Lehraufgabe nach I (s. o. S. 8) rege diskutiert worden. Meyer erörtert: *Nach welchen Grundsätzen ist die Lehre vom menschlichen Körper auf Tertia, und nach welchen auf Prima zu behandeln?* Auf drei Stufen tritt sie auf, in V, in O III (oder U II) und in I. Vorläufig fällt die Aufgabe in I dem Physiker zu, doch ist zu hoffen, dafs sie mit der Zeit der Fachlehrer erledigen wird. Man vergl.

Digitized by Google

o. S. 9. Auf der Mittelstufe sind die Knochen und die Bänder, dann die Muskeln, weiter die Nerven und die Sinnesorgane und endlich Blut, Herz, Atmung und Verdauung durchzunehmen. Berichterst. kann sich diesem Lehrgang trotz des Verf. Widerspruch gegen den topographisch vorgehenden Lehrgang durchaus nicht anschliefsen. Er darf auf Loews Didaktik, als deren Verf. Meyer Baumeister zitiert, und auf seine eigene Tierkunde, Teil 6 (s. u. S. 42) hinweisen, darf aber auch betonen, dafs die Ernährungsvorgänge denn doch wohl mit der Besprechung des Verdauungskanales eingeleitet werden müssen, dafs dann die Lymph-, dann erst die Blutgefäfse, weiter das Herz und zum Schlufs die Atmungswerkzeuge durchgenommen werden müssen, wenn man überhaupt den physiologischen Zusammenhang — und auf den kommt es doch an — erläutern will. Im Kurs der I will Meyer die Physiologie in den Vordergrund stellen und die Anatomie nur in Kürze auffrischen. Weiter ist die Entwicklungsgeschichte (Lamarck, Darwin, Haeckel) vorzuführen. Es ist wünschenswert, eine ästhetische Betrachtung anzuschliefsen und auf die Kulturentwicklung des Menschen einzugehen. Wird er als ein Geschöpf unter vielen hingestellt, dann betont der Unterricht auch seinen sittlichen Wert. An die Lehre von den Nerven kann man die psychologischen Grundbegriffe anfügen. Die Tatsachen der Fortpflanzung können unter Ausgehung von den niederen Tieren und der Zellenlehre erörtert werden. — Für die Methode ist es wichtig, die Anschauung voranzustellen, induktiv zu verfahren, Tatsachen zu bringen und mit Hypothesen sehr vorsichtig vorzugehen. Das Zeichnen ist wichtig. Die vergleichende Anatomie ist von Bedeutung. Lehrmittel aller Art sind heranzuziehen, u. a. auch frisch getötete Kaninchen, Tauben, Frösche sowie lebende Tiere. Häberle setzte in einem Bericht vor der Versammlung der Gymnasiallehrer des oberen Neckargaus die Gründe für und wider eine Verlegung *Des Unterrichts in physischer Anthropologie* ins Obergymnasium auseinander. Er ist für diese Verlegung und schlägt vor, ihr eine Stunde des Sommers in Klasse IX zu widmen, an die sich in X die philosophische Propädeutik anschliefsen kann. Bei diesem Unterricht sind biozentrisch Anatomie, Physiologie und Hygiene zu verschmelzen. Ein Leitfaden ist nicht erforderlich. Mayer *(Über die Gestaltung des Unterrichts in physischer Anthropologie an Klasse III des Gymnasiums)* hält Häberle entgegen, dafs in dieser Klasse sehr wohl der genannte Unterricht gedeihen könne, nur mufs er durchaus biologisch, „ein Stück humanistischen Unterrichts", sein. Es empfiehlt sich folgender Lehrgang. Als Einleitung werden die lebende und tote (leblose? d. Berichterst.), die organische und anorganische Natur, Pflanze und Tier, die Stufenleiter der Tiere, Tier und Mensch besprochen. Sodann kommen Knochen, Muskeln, Nerven, Sinneswerkzeuge, Ernährungsorgane und Stimmwerkzeug zur Darstellung. Im Anhang wird die erste Hilfe erläutert.

Bertheau gibt *Ausgewählte Kapitel aus der Physik des menschlichen Körpers*, eine umfangreiche Reihe von vortrefflichen physikalischen

Digitized by Google

Betrachtungen der mannigfachsten Körperfunktionen, die für den Unterricht in I sehr vorteilhaft verwendet werden können. So kommen zur Besprechung Schwerpunkt und Gleichgewicht des Körpers, Parallelogramm der Kräfte, Elastizität, Festigkeit der Knochen, Statik des Knochengewebes, Gewölbe des Fufses, Elastizität der Adern, Hebel-, Pendelbewegungen, Blutstrom- und Nervenleitungsgeschwindigkeiten, Muskel-, Atemarbeit, Erhaltung der Energie bei der Muskeltätigkeit, archimedisches Prinzip und Gehirn, Herz als Druckpumpe, Luftdruck und Adhäsion der Gelenke, Luftdruck beim Atmen, Osmose bei der Ernährung, Hämodynamik, Blutdruck, Schalleitung, Cortis Piano, Wärmetheorie, Nervenleitung, Auge als Camera obscura. Plettenberg veröffentlicht *Geometrisch-optische Täuschungen, dargestellt in ihren Erklärungsversuchen.* Er behandelt hier diejenigen, die nach Poggendorff, Loeb, Müller-Lyer und Münsterberg ihren Namen erhielten.

Endlich können wir auch für die Gesundheitspflege mehrere Veröffentlichungen verzeichnen. Norrenberg fordert zur Erfüllung *Der Aufgaben der Hygiene im Leben der höheren Schule,* nachdem er eine geschichtliche Einleitung gegeben, zunächst die Ausbildung der Lehrer in schulhygienischen Fragen. Eines Schularztes bedarf es hier nicht. Die Lehrer müssen imstande sein, Schäden, die der Aufenthalt in der Schule, die dort geleisteten Arbeiten und die befolgte Methode etwa mit sich bringen, zu erkennen und zu heilen. Wesentlich ist die Ausgestaltung des Schulhauses. Schliefslich kommen hygienische Belehrungen der Schüler in Betracht. Verf. betont den Physiologiekurs in I und erörtert die Vorträge für Schüler (Jb. XVII, 15). Thümen entscheidet sich in der Frage *Samariter- oder hygienischer Kursus auf den höheren Schulen?* für jenen. Er betont, dafs die bei Besprechungen über die Gesundheitspflege seitens des Lehrers als nötig hingestellten Forderungen nicht selten mit den Gewohnheiten des Elternhauses im Widerspruch stehen. Es sei daher vorzuziehen, in den ersten Monaten des Winters in U I etwa zehn Stunden für einen Samariterkurs zu verwenden und ihn später in einzelnen Wiederholungsstunden zu befestigen. *Die Nachteile des übermäfsigen Genusses geistiger Getränke* werden in einer „Kurzen Anleitung für die Belehrung in den Volksschulen und höheren Schulen“ in sehr geeigneter und verständiger Weise zusammengefafst. Die Gewinnung des Alkohols und der Gehalt der geistigen Getränke an Alkohol werden dargestellt. Dann werden die Schädigungen der Gesundheit, die sittlichen Schäden, die Einflüsse des Trinkens auf das Familienleben und das wirtschaftliche Familien- und Staatsleben vortrefflich gekennzeichnet. Gute Statistiken erläutern die Behauptungen. Die Anweisung stellt sich nicht auf den Standpunkt des Abstinenten; eine Flasche Bier, eine halbe Flasche Wein oder ein Glas Likör werden als unter Umständen unschädliche Tagesdosis bezeichnet. Wotta, *Der Unterricht in der Hygiene an den Mädchenlyzeen und den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten,* führt wie vordem Watzel (Jb. XVII, 33) aus, dafs der Mittelschullehrer sehr wohl Gesundheitspflege

Digitized by Google

lernen und lehren kann, da alle Vorbedingungen erfüllt sind. Es gab und gibt viele Hygieniker, die nicht Mediziner waren oder sind. Einzelne Vorträge in einzelnen Stunden nützen nichts. Der Verf. lehrt seit Jahren die Hygiene so, dafs die Schüler dazu gebracht werden, ihr „ganzes Tun und Lassen hygienisch zu gestalten". Das kann aber nur stattfinden, wenn viele Lehrfächer bei jeder Gelegenheit hygienische Belehrungen geben, wenn das gesamte Lehrverfahren auf hygienischen Grundsätzen beruht.

Dem *Tierschutz* ist Hermans Schrift über *Nutzen und Schaden der Vögel* gewidmet. Sie führt ihr Leben unter Betonung ihrer wirtschaftlich-ethischen Bedeutung vor, behandelt insbesondere Familienleben und Wanderzug sowie die Beziehungen zum Leben des Menschen: Volkslied, Sprichwort, Jugendspiele, endlich Nutzen und Schaden. 86 Arten werden beschrieben. Köhler stellt die *Nützlichen Vogelarten und ihre Eier* und die *Schädlichen Vogelarten* in Wort und Bild dar. *Verdient der Neuntöter Schonung?* beantwortet Kobelt (Jb. XVII, 42) entgegen vielen entgegengesetzten Ansichten mit ja. Schinnerl regt an, die Frage durch Beobachtung zu erledigen. Fritzsche beobachtete, dafs er niemals Wirbeltiere, oft aber Honigbienen aufspiefste. In gewohnter Weise erschien der *Tierschutz-Kalender*.

B. Lehrmittel.

In ähnlicher Weise wie für den botanischen Unterricht (s. o. S. 26) hat Fedde *Die Lehrmittel des zoologischen und anthropologischen Unterrichts* zusammengestellt: Wandtafeln, Bilderwerke, Modelle, Präparate, insbesondere ökologische Zusammenstellungen.

Unter den **literarischen Lehrmitteln** nehmen auch in diesem Jahre die *Lehrbücher* einen grofsen Raum ein. Von ihnen liegen folgende Neuerscheinungen vor. Oels *Lehrbuch der Naturgeschichte, 1. Teil. Der Mensch und das Tierreich* ist mit vollem Bewufstsein streng systematisch gehalten, ist mit Absicht, da der naturgeschichtliche Unterricht auf die Privattätigkeit der Schüler angewiesen ist, umfangreicher als andere Bücher ausgeführt und mit besonderer Sorgfalt und Fülle im bildlichen Teile ausgestattet worden. „Als oberster Grundsatz ist festgehalten, das Leben der Tiere in seinen Besonderheiten, sowie in seinen vielfachen Beziehungen zur gesamten Natur zu schildern, und darzulegen, wie in der Tierreihe mit der abnehmenden Arbeitsteilung des Körpers eine stete Vereinfachung der Verrichtungen Hand in Hand geht." Fragen sind nicht gestellt; die sind Sache des Lehrers. Bestimmungstabellen sind gleichfalls nicht eingefügt; sie müfsten, sollen sie ihren Zweck erfüllen, umfangreicher sein, als ein Lehrbuch es verträgt. Der erste Abschnitt, der den Menschen behandelt, geht nach einem kurzen, allgemein orientierenden Hauptstück auf die Organsysteme ein: Knochen, Muskeln, Nerven, Sinneswerkzeuge, solche des Stoffwechsels und der Stimme. An die anatomisch-histologischen Schilderungen werden die physiologischen und hygienischen Tat-

Digitized by Google

sachen angeschlossen. Die Sinne werden in absteigender Folge, die ja auch, wie aus dem oben gegebenen Citat zu ersehen ist, sonst beliebt wurde, dargestellt. Für den Stoffwechsel wird mit dem Blute und den Kreislaufsorganen begonnen, dann folgen Atmung und Verdauung; man vergl. hierfür die Bemerkung des Berichterst. o. S. 38. Die Schlufskapitel des ersten Abschnittes geben den Verlauf des Lebens, die Rassen und Alter und Entwicklung des Menschengeschlechts. Der allgemeine Teil des den Tieren gewidmeten zweiten Abschnitts behandelt Arbeitsteilung, Organe, Fortpflanzung und Entwicklung, Veränderlichkeit der Tierformen und Kampf ums Dasein, Tiergeographie und System. Sodann werden im besonderen die Tierkreise, -klassen, -ordnungen, -familien usw. abgehandelt. Vielleicht hätte es sich empfohlen, für die Metazoen nicht gerade die Symmetrieverhältnisse zum ersten Einteilungsprinzip zu machen, da dabei Cölenteraten und Echinodermen sowie Mollusken und Wirbeltiere in ungerechtfertigte Zusammenhänge gebracht werden. Es geht auch wohl nicht an, die Segler und Nachtschwalben den Schwalben anzufügen und sie damit den Singvögeln anzureihen, die Armfüfser und Moostiere den Weichtieren anzuschliefsen sowie die Springschwänze (Urkerfe) mit den Geradflüglern zu vereinigen. Von den Krebsen fehlen Amphi- und Ostrakoden völlig. Die nützlichen und schädlichen Tiere beschliefsen das Buch. Die Abbildungen geben aufser Habitusbildern zahlreiche Einzelheiten aus den Gebieten der Anatomie, Histologie, Physiologie, Ökologie, Ethologie und Ontogenie. Wichtige fossile Formen sind berücksichtigt. Eine ganze Reihe Darstellungen sind auf guten Tafeln gegeben. Farbig werden dargestellt das Okapi, Vogeleier, einige deutsche Vögel, der Goldfasan, Schmetterlinge, Meerescölenteraten und schutzgefärbte und nachäffende Kerfe, farbig auch die Nährwerte einiger Nahrungsmittel und die tiergeographischen Gebiete des Landes nach Trouessart. — Matzdorff hat seine *Tierkunde* vollendet (Jb. XVII, 35). Ihr 5. Teil bringt zunächst Tierbeschriebungen aus den Stämmen der Wurmtiere (einschl. der Buschwürmer), Mantel-, Weichtiere, Stachelhäuter, Hohl- und Urtiere. Die Erläuterungen und Zusammenfassungen gehen zunächst auf die Körperformen im allgemeinen, dann auf die Zelle, die Gewebe, die Körperwerkzeuge und auf Zahl und Einteilung (Verwandtschaft) der Tiere ein. Sodann werden für die sechs genannten Stämme zusammenfassende Übersichten gegeben. Die der Verwandtschaft im einzelnen sind zugleich als Bestimmungstabellen (als erste Anfänge einer deutschen Schulfauna) ausgestaltet worden. Dabei ist auf die Süfswasser- und Meerestiere gebührende Rücksicht genommen. In einem dritten Abschnitt ist unter der Überschrift Tierverbreitung der gesamte Lehrstoff der ersten fünf Teile biozentrisch zusammengefafst und damit das Ziel des gesamten Unterrichtszweiges erreicht. Es werden zunächst die Wechselbeziehungen der Tiere zu ihrer Umgebung behandelt, die zur leblosen Natur (physikalische und chemische Lebensbedingungen, Aufenthalt), die zu anderen Lebewesen (zu den Familien- und Artgenossen, zu den Pflanzen, zu anderen Tier-

Digitized by Google

arten, zum Menschen) und die Verbreitungsmittel und -hemmnisse der Tiere. Dann folgt ein Abschnitt über die zeitliche Verbreitung der Tiere sowie einer über ihre räumliche Verteilung (Allerweltsbürger, Tierformen, -bestände, -genossenschaften, Höhen-, Tiefenschichten, Erdgürtel, Tierbezirke, -gebiete). Den Schlufs bildet eine Darstellung der 13 Land- (und Süfswasser-) und der 7 Meeresgebiete. In den Abbildungen ist vornehmlich auf eine Vorführung ethologischer, ökologischer, vergleichend-anatomischer und -physiologischer sowie entwicklungsgeschichtlicher Tatsachen Bedacht genommen. Eine Karte bringt die Tiergebiete nach Möbius und Ortmann. — Der 6. Teil ist der Menschenkunde gewidmet. Entsprechend den Vorschlägen Loews in dessen Didaktik geht die Darstellung von der Zellenlehre und einigen anderen allgemeinen Kapiteln (Lebensalter, Krankheiten) aus, um zunächst die Haut zu behandeln. Es folgen die Gliedmafsen und insbesondere Muskeln, Knochen und Gelenke im allgemeinen. Mit der Besprechung des Rumpfes werden aufser seinem Anteil am mechanischen System Leibeshöhle, Schleimhäute und die Ernährungswerkzeuge verknüpft. Auf die chemische Zusammensetzung der Körperbestandteile und die Nahrung folgen die Verdauungswerkzeuge, das Blut, die Werkzeuge des Kreislaufs, die Nieren, die Lunge und anhangsweise der Kehlkopf. Die Behandlung des Kopfes gibt den Boden für die der Nerven und der Sinneswerkzeuge (Tast-, Wärmesinn, Geschmack, Geruch, Gesicht, Gehör, Gleichgewichtssinn). Der topographisch-anatomischen Schilderung folgen stets die Histologie, Physiologie und Hygiene. Der zweite Abschnitt über die Menschenverbreitung behandelt die Rassenunterschiede im Körperbau, in physiologischer und geistiger Beziehung. Dann werden Menschen-, Tier- und Pflanzenverbreitung verglichen und nun die 9 Menschenrassen abgehandelt. Den Beschlufs bildet ein Kapitel über den vorgeschichtlichen Menschen fremder Erdteile und Europas. Die Tafeln stellen die Zellteilung und farbig den Blutkreislauf sowie einige Rassen dar. Eine Karte gibt die Verteilung der Rassen und ihrer wichtigsten Volksgruppen sowie die Verbreitung der Kulturformen, diese meist nach Vierkandt. — Ruska stellt *Die Wirbeltiere* „nach vergleichend-anatomischen und biologischen Gesichtspunkten“ dar. Er geht vom Amphioxus aus und schreitet zu den höheren Formen fort. Auf allgemeine Tatsachen aus der Naturgeschichte der einzelnen Klassen folgen die Ordnungen und dann Mitteilungen über Verwendung und, wo angeangebracht, über ausgestorbene Formen. — Schaars *Naturgeschichte für die zweite Klasse der Mädchen-Lyzeen (A. Tierkunde)* (Jb. XVII, 14) umfafst die Vögel und die wechselwarmen Wirbeltiere. Der Verf. schildert aus jeder Ordnung bezw. Familie einen oder einige Vertreter und kennzeichnet schliefslich die Klassen sowie endlich den Stamm der Wirbeltiere. Die Abbildungen stellen die Tiere in ihrer Gesamterscheinung, bisweilen mit einer Lebensgewohnheit oder in einer bestimmten Lebenslage dar. Einige wenige Bilder sind anatomischer Natur. Pauls *Lehrbuch der Somatologie und Hygiene für Seminare usw.* sah Berichterst. nicht.

Digitized by Google

Nunmehr eine lange Reihe von Neubearbeitungen und Neuauflagen. Schmeils *Lehrbuch*, *Leitfaden* nebst Ausg. B (Tier- und Menschenkunde getrennt, letztere u. d. T. *Der Mensch*) und *Grundrifs der Naturgeschichte, 1. Heft, Tier- und Menschenkunde* kamen sämtlich neu heraus. Reichenbachs Bearbeitung *Des Tierreichs* in Schillings *Grundrifs der Naturgeschichte* bringt mancherlei Verbesserungen, so in der Systematik, und neue Abbildungen, so z. B. vom Tsetse- und vom Malariaparasiten. Die *Zoologie* des *Methodischen Leitfadens für den Unterricht in der Naturgeschichte* von Bail ist neu bearbeitet worden. Sie steht wissenschaftlich auf modernem Standpunkt. Ferner erschienen Wossidlos *Leitfaden der Zoologie, 1. Teil, Die Tiere* und Krass und Landois *Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild* neu. In diesem Lehrbuche haben nunmehr alle Einzelbeschreibungen Abbildungen erhalten. Die neuen sind wie die früheren ökologisch oder ethologisch gehalten. Pokornys *Naturgeschichte des Tierreichs* ist von Latzel völlig neu bearbeitet worden. Bei den Tierbeschreibungen sind die „biologischen Momente" berücksichtigt. Um „das selbständige Denken und Urteilen der Schüler anzuregen, wurden Fragen und Hinweise eingestreut"; man vgl. hierfür die o. erwähnte Stellung von Öls. Der ausführlichen Beschreibung je eines Vertreters jeder Gruppe sind verwandte Formen angefügt, die nach Bedarf übungsweise beschrieben werden können, z. B. beim Prüfen. Bemerkt mag sein, dafs auch jetzt noch die Krebse und die Stämme der Wurmtiere, Stachelhäuter, Hohl- und Urtiere recht kurz fortgekommen sind. Die Übersicht über sämtliche 7 Stämme hätte auch wohl systematisch etwas gegliedert werden können. Aufser zahlreichen Textabbildungen ist dem Buche ein Atlas von 24 farbigen Tafeln beigegeben, die von Kuhnert und Morin meisterhaft gemalt sind, 16 Tafeln Vögel, 1 Kriechtiere, 1 Lurche und 6 Schmetterlinge. Für tiergeographische Betrachtungen sind die beiden Planigloben beigefügt. Die neuen Auflagen von Wächters *Methodischem Leitfaden für den Unterricht in der Tierkunde, 2. Teil, Wirbellose Tiere*, Woldrichs *Leitfaden der Zoologie für den höheren Schulunterricht*, besorgt von Burgerstein, und Zenz *Zoologie für Seminare* kamen dem Berichterst. nicht zu Gesicht.

Von Vogel und Ohmanns *Zoologischen Zeichentafeln* (Jb. XVII, 35) sind 2 Hefte neu erschienen. Heft III, das die Wirbellosen behandelt, ist nach dem Vorbilde der beiden ersten umgearbeitet worden, so in der Anwendung von Farben für die Organsysteme und in der Hinzufügung der Fragen. Es wurden ferner mancherlei physiologische und ökologische Tatsachen neu zur Darstellung gebracht, die Anatomie bezw. Histologie wurde eingehender berücksichtigt und vielfach ist die Ontogenie vorgeführt worden. Die Zahl der Tafeln ist um zwei vermehrt worden. Kochnes *Repetitions-Tafeln* erfuhren einige Abänderungen und erhielten systematische Übersichten über die Klassen, Unterklassen, Ordnungen und Unterordnungen der neun Tierkreise. Beide vortreffliche Werke sind demnach nicht allein

Digitized by Google

durch diese Verbesserungen auf dem laufenden erhalten, sondern in ihrem didaktischen Wert noch gesteigert worden.

Ein *Lesebuch* für die Jugend ist Bendels *Vogelwanderleben*. — Für dieses wichtige Kapitel der Schulbuchfrage sei auf Ecksteins Aufsatz *Fortschritte* hingewiesen. Er klagt mit Recht darüber, dafs die aus dem Gebiete der Tierkunde gewählten Stücke unserer deutschen Lesebücher oft geradezu falsche Tatsachen bringen. So sind die Spitzmäuse (im Hopf und Paulsiek) Mäuse, der Aal geht (im Jütting und Weber) nachts im Erbsenfeld spazieren usw.

Über lebende **Anschauungsmittel** aus dem Reiche der Tiere s. o. Janet, Schmid und Türpitz S. 17.

Thomas führt *Graulichtversuche* vor, die er zur Erläuterung der Schultze-Kriesschen Theorie von der Funktion der Netzhautstäbchen anstellt, und setzt den Stand dieser Theorie auseinander.

Pfuhl sagt *Einige Worte über Anschauungsmittel im naturkundlichen Unterricht*. Die käuflichen Lehrmittel sind vielfach nicht schlecht, allein sie sollten mehr als bisher z. B. die Frage beantworten helfen: wie ernährt sich das Tier? Man müfste die Zähne, die Mundteile u. dgl. sehen, die Stellung des Tieres beim Nahrungserwerb, seine Schutzfärbung usw. Ferner ist es erwünscht, dafs an den Präparaten Merkzeichen, z. B. Buchstaben, angebracht werden, auf die hingewiesen werden kann. Die Präparate müssen in Kästen eingestellt werden, um Schaden zu verhüten. Hohe Gläser, die zahlreiche Objekte vereinigen, sind für den Schulunterricht viel weniger brauchbar als kleine Behälter mit Einzelobjekten. *Die zoologische Sammlung der technischen Hochschule in Stuttgart* überschreibt Klunzinger ein Heft, das nicht nur die Studierenden durch jene Sammlung führen soll, sondern auch bestimmt ist, „ein Leitfaden für die Anlage und Führung zoologischer Schulsammlungen für höhere Lehranstalten“ zu sein. Auf eine geschichtliche Einleitung folgen Kapitel über Bezugsquellen und technisch-museologische Fragen. Sodann werden die Gegenstände der Sammlung aufgeführt. Den Beschlufs bilden Ausrüstungserfordernisse für Exkursionen. Für das Ausstopfen und Skelettieren von Säugern und Vögeln gibt Vöglers *Präparator und Konservator* Anleitungen. Koehne zeigt, wie *Das Bemalen von Tierschädeln zu unterrichtlichen Zwecken* Verwendung finden kann. Er benutzt mit Deckweifs gemischte Wasserfarben, um vergleichend-anatomisch bestimmte Knochen hervorzuheben. Bei halbierten Schädeln werden auf der einen Seite auch die Innenflächen der Knochen bemalt. Ein halbierter Albatrosschädel wird ferner dazu benutzt, um den Oberkiefergaumenapparat zur Hebung des Oberschnabels zu demonstrieren. Er macht ein Modell überflüssig. Der LS stellt brauchbare Vorschriften zusammen *Über das Sammeln und Präparieren von Schädeln*, *Über das Sammeln und Präparieren von Konchylien des Binnenlandes* und über *Das Präparieren der Eier, Raupen und Puppen der Schmetterlinge*. *Welche Konservierungsflüssigkeit ist zur Unterbringung von Reptilien besonders zu empfehlen?* 60 g Formaldehyd-

Digitized by Google

lösung, 120 g Glyzerin, 30 g Alkohol und 1000 g Wasser. Tümpel empfiehlt als *Insektenkapseln für den Schulunterricht* zwei mit runder Öffnung versehene Holzrahmen zu benutzen, zwischen denen zwei Uhrgläser den Kerf einschliefsen. Wie an Bäume gelegte *Insektenfanggürtel im Dienste des Sammlers* stehen können, zeigt sehr hübsch der LS. Sie sind für 2,20 K. für 10 m von Konwiczka, Urfahr bei Linz, Rosenstr. 8 B zu beziehen. Schmidt empfiehlt *(Lehrmittelschau)* für Nafspräparate Lange, Leipzig, Josefinenstr. 18 B, für Schädel Wöbke, Leipzig, Brühl 55. Dürre gibt eine *Beschreibung von Biologieen schädlicher und nützlicher Insekten.* Acht Karten enthalten Käfer und Werre, die Honigbiene und ihre Feinde, Waldschädlinge, solche der Obstbäume und Krautpflanzen. Das *Preis-Verzeichnis naturhistorischer Lehrmittel aus dem Gesamtgebiete der Zoologie und vergleichenden Anatomie* der Linnaea (Müller) zu Berlin zeigt, wie reich das Lager dieses Institutes ausgestattet ist. Situspräparate, solche einzelner Systeme (Skelette, Injektionen, Nerven usw.), Verwandlungen, Jugendzustände, Eier, geschliffene Konchylien, „Bilder aus dem Insektenleben", ökologische und technologische Zusammenstellungen, Schutzfärbungen, Nachäffungen, mikroskopische Präparate. Auch Pippow in Hermsdorf (Mark) zeigt durch sein *Preis-Verzeichnis,* dafs er gut versehen ist. Er bringt namentlich Doppelinjektionen, Korrosionspräparate, zerlegte Chitinpanzer, Tiergruppen, Wohnungen, Nestbauten u. a. m. Haferlandt u. Co. in Charlottenburg veröffentlicht ein Heft *Erklärungen zu Haferlandtschen naturwissenschaftlichen Lehrmitteln.* Sie betreffen 25 anatomische Präparate, 10 Entwicklungen, zusammengestellte Teich- und Meeresleben, je eine Mimicry-, Ameisen- und Kolonialsammlung. Den Schlufs bildet eine Anweisung zum Schliefsen der Gläser und Erneuern der Präparate. *Biologische Zusammenstellungen aus der Tierwelt* bietet in reicher Auswahl Pichlers Wwe. u. Sohn in Wien dar. U. a. finden sich hier Biologie der Vogelfeder, Vogelfüfse, Reblaus, Kennzeichen des verwundeten Hirsches, Losungssammlungen, Fährten und Spuren des jagdbaren Wildes und Raubzeuges in allen Altersstufen und Gangarten. Böttcher in Berlin veröffentlicht eine neue *Preisliste über paläarktische und exotische Schmetterlinge und deren Entwicklungsstadien.*

Das *Modell der Atembewegung* (Jb. XVII, 37) stellt Pfuhl jedesmal aus einer Glasglocke, feuchtem Pergamentpapier und einem Kollodiumballon her. Ein umfangreiches *Preis-Verzeichnis anatomischer Modelle des Menschen und seiner einzelnen Teile* veröffentlicht die Linnaea. Sie bestehen aus Papiermaché.

Von *Zoologischen Wandtafeln* seien in erster Linie Pfurtschellers genannt. Sein Werk (Jb. XVII, 38) ist bis zu Tafel 11 fortgeschritten. Es kamen zur Darstellung Hydra (viridis und grisea), Sepia officinalis, eine Vergleichung der Molluskenmäntel (zweierlei Schnecken, Tintenfisch, Muschel), Taenia solium, Corallium rubrum, Astropecten aurantiacus. Die neuen Tafeln gleichen in ihrer hohen Vortrefflichkeit den vordem erschienenen. Ein neues Unternehmen sind Schröder und Kulls *Biolo-*

Digitized by Google

gische Wandtafeln zur Tierkunde; Format 86 : 106 cm, siebenfarbiger Druck. Die erschienene Serie I bringt den Mäusebussard, das Eichhörnchen, das Wildschwein, den Wasserfrosch und den Maikäfer. Dem Hauptbild, das die Tiere in dem Gelände vorführt, sind viele, ziemlich gedrängt zusammengestellte Nebendarstellungen beigefügt: Flugformen, Füfse, Schnäbel; Nester, Schädel; Körperdurchschnitte, Fufsspuren; Entwicklungsstufen u. dgl. Das gesamte Werk soll 54 Tiere (Wirbeltiere, Gliederfüfser, Weichtiere, Würmer) bringen. Lendenfelds *Zootomische und entwicklungsgeschichtliche Wandtafeln* im Format von 100 : 134 cm werden mit 23 Tafeln vollständig sein. Es kam Anodonta mutabilis heraus. Die lithographierte Tafel ist mit der Hand koloriert. Von Lehmann-Leutemanns *Zoologischem Atlas* sah Berichterst. die beiden von Kuhnert gemalten, vortrefflichen Bilder des Gorillas und der Boa constrictor. Von Meinholds *Wandbildern für den Unterricht in der Zoologie* kamen Storch, Bär, Hase, Orang-Utan, Känguruh, Straufs, Schwein und Wolf neu heraus. Zur Vorbereitung beim Gebrauch der Meinholdschen Bilder dient Reichelts Tierkunde *Aus Heimat und Fremde*. Sie geht, indem sie das interessanteste für jedes Tier in den Vordergrund stellt, auf seine ökologischen Beziehungen, insbesondere auch auf die zum Menschen, ein. Bangs *Bilder aus dem Tierleben* (67 : 92 cm) stellen Hof und Garten, Strand und Wald dar.

Für die Kunde vom Menschen begannen Lendenfelds *Anatomische und histologische Wandtafeln* im Format 74 : 207 cm zu erscheinen; es sind mit der Hand kolorierte Lithographieen. Es kam die Tafel, die die Vorderansicht des Knochengerüstes darstellt, heraus. Ergos *Kopf des Menschen* und Securios *Auge des Menschen* sind zerlegbare Abbildungen. Der *Zahnhygiene in Schule und Haus* ist Jessens Wandtafel (66 : 80 cm) gewidmet. Hölzels *Rassentypen des Menschen* bringen auf 4 Tafeln im Format von 78 : 98 cm je 8 Bilder. 2 Tafeln sind Asien, je eine ist Afrika bezw. Amerika, Australien und Polynesien gewidmet.

C. Hilfsmittel.

Eine Probelektion für die Oberstufe gibt Zdobnicky über *Die Saatkrähe und ihre nächsten Verwandten.*

Aus dem Gebiet der **wissenschaftlichen Literatur** seien an Werken *allgemeinen* Inhalts die folgenden genannt. Hertwigs *Lehrbuch der Zoologie* enthält neue Abbildungen, Abänderungen auf dem Gebiete der Fortpflanzung u. a. a. Stellen, sowie Zusätze über die Mutationstheorie und Germinalselektion. Von dem neuen *Lehrbuch der vergleichenden Anatomie* von Haller erschien die erste Lieferung. Die Fortsetzung des allgemeinen Teils von Korschelt und Heiders *Lehrbuch der vergleichenden Entwicklungsgeschichte der wirbellosen Tiere* (Jb. XVII, 40) bringt die Ei- und die Samenreifung, die Erscheinungen der Reduktion, die Reifung der parthenogenetischen Eier, dann die Befruchtung und die Vererbungs-

Digitized by Google

theorien. Man sieht, es liegt hier das übersichtlich geordnete Material einer Fülle der wichtigsten modernen Forschungsreihen vor.

Matschies *Bilder aus dem Tierleben* bringen eine grofse Fülle vortrefflicher Tierdarstellungen, denen der bekannte Verf. anschauliche, biozentrisch gestaltete Schilderungen beigegeben hat. Bei der unbedingten Zuverlässigkeit von Text und Bild stellt Matschies Werk ein vorzügliches Hilfsmittel für den zoologischen Unterricht dar. In ähnlicher Weise schildert Marshall *Die Tiere der Erde.* Seine Abbildungen sind ohne Ausnahme nach photographischen Aufnahmen lebender Tiere hergestellt worden, bringen also ein wertvolles Material. Die *Charakterbilder aus der heimischen Tierwelt* desselben Verf. (Jb. XVII, 40) behandeln Maulwurf, Hase, Dachs, Hamster, Eichhörnchen, Mäuse und Ratten, Elch, Hausschwalbe, Amsel, Kiebitz, Gans, Karpfen, Wels, Schmarotzerwespen, Marienkäfer, Schlammfliege und die polnische Kochenille.

Von *einzelnen Gruppen* handeln die neuen Lieferungen des Tierreiches: Hellmayrs *Paridae, Sittidae und Certhiidae* und Lendenfelds *Tetraxonia.* Altums schönes Buch über *Den Vogel und sein Leben* ist von Renne neu besorgt worden. Das Gefieder, Bau und Stellung der Federn, die Mauser, Gestalt und Bau des Vogels, der Aufenthaltsort, die Gröfse, der Gesang, Warnungsrufe und Locktöne, der Kampf der Männchen, die Paarung, Nester, Eier, das Brüten, der Kuckuck, Jungenliebe, die Nahrung der Jungen, die Familie, der Zug, die Verbreitung von Pflanzen und Tieren durch Vögel und der Vogel in der Gefangenschaft sind die Themata der Schilderungen. Bräss stellt *Das heimische Vogelleben im Kreislauf des Jahres* dar.

Witlaczil hat beobachtet, dafs sich *Fledermäuse* vom Boden erheben können, bemerkt, dafs er es gewesen sei, der die „Honigröhren" der *Blattläuse* (Jb. XVII, 35) zuerst richtig beurteilt habe, und betont, dafs der *Seltene Kruster Deutschlands* Apus cancriformis (Jb. XVII, 41) bei Wien auftritt. Sajó schildert den gröfsten europäischen Falter, *Das grofse Nachtpfauenauge (Saturnia pyri).*

Für die Lehre vom *Menschen* sei Gegenbaurs Neuauflage des *Lehrbuchs der Anatomie der Menschen* in erster Linie genannt. Sodann erschien auch Fiedler und Hölemanns *Bau des menschlichen Körpers* neu, ein Leitfaden für den Lehrer beim Gebrauche der Anatomischen Wandtafeln derselben Verf.

Buchners *Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre* hat Gruber neu besorgt. Ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für die Vorbereitung auf das sehr schwierige, aber wichtige Kapitel der *Hygiene der Nerven und des Geistes im gesunden und kranken Zustande* hat Forel veröffentlicht. Der berühmte Psychiater geht auf die Grundlagen der Psychologie ein, um sodann die Anatomie und Physiologie, die Onto- und Phylogenie des Nervensystems darzustellen. Es folgt ein Abschnitt über die Pathologie des Nervenlebens, und den Beschlufs macht die Hygiene. Wenn irgendwo, so dürften Aufklärungen auf diesem Gebiete stark eingewurzelten, falschen Ansichten

Digitized by Google

und Gewohnheiten Abbruch tun. Eine im amtlichen Auftrag herausgegebene, kurze Darstellung des Wesens *Des Wechselfiebers (Malaria)* von Martini ist mit vortrefflichen Abbildungen versehen. Ottos Schrift *Ein innerer Feind* stellt eingehend das Wesen und die Bekämpfung der Schwindsucht dar.

Sehr reich ist in den letzten Jahren die naturwissenschaftliche Begründung der *Gesellschaftslehre* ausgebaut worden. Die unter dem Titel *Natur und Staat* erscheinende Sammlung von Schriften, die infolge des Jenenser Preisausschreibens v. J. 1900 einliefen, ist bis zum 4. Teile fortgeschritten. Der von Ziegler gegebenen Einleitung folgen Matzats *Philosophie der Anpassung mit besonderer Berücksichtigung des Rechtes und des Staates*, Ruppins *Darwinismus und Sozialwissenschaft*, Schallmayers *Vererbung und Auslese im Lebenslauf der Völker* und Hesses *Natur und Gesellschaft*. Es ist leider nicht möglich, hier auf den reichen Inhalt dieser umfangreichen Abhandlungen einzugehen, allein sie seien dem eindringenden Studium warm empfohlen. Dürften sie doch geeignet sein, geklärte Anschauungen über viele soziale Fragen herbeizuführen. In denselben Gedankenkreis gehörten Woltmanns *Politische Anthropologie* und Rawitz *Urgeschichte, Geschichte und Politik*.

Von *physiologischen* Arbeiten sei zunächst Verworns *Allgemeine Physiologie* genannt. Sie gibt für die Beurteilung der wichtigsten „Lebensfragen" eine Grundlage, wie sie in keinem zweiten Handbuch zu finden ist. Verf. setzt sich mit der skeptischen Philosophie auseinander, betont, dafs die Physiologie auf dem Energiegesetz, der Zellenlehre und der Abstammung aufzubauen hat, behandelt dann die lebende Substanz, die elementaren Lebenserscheinungen, die allgemeinen Lebensbedingungen, die Reize und ihre Wirkungen und schliefslich den Mechanismus des Lebens. — *Das Spritzen der Wale in den Tropen* beruht nach Kalide in der Tat auf Verdichtung des Atemwasserdampfes; Verf. erklärt diese Erscheinung. Barfod stellt die Frage zur Diskussion, ob der *Star als Reiter* auf Rindern und Schafen nur einen Ruheplatz oder auch Nahrung sucht. Derselbe Verf. erörtert die Frage, ob *Der Geruch des Wiedehopfs* (Jb. XVII, 35) seiner Bürzeldrüse oder dem angesammelten Jungenkot entstammt. Bretscher spricht sich für jenen Ursprung aus. Gnadt behandelt die *Duftorgane der Schmetterlinge*. — Voigts *Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen* (Jb. XVII, 42) kam neu heraus.

Wasmann veröffentlicht einen Aufsatz *Zur Kontroverse über die psychischen Fähigkeiten der Tiere, insbesondere der Ameisen*. Er gipfelt in dem Satze: „Die Psychologie als eigene Wissenschaft kann nur gerettet werden auf Grund der dualistischen Anschauung, welche die eigene Realität des Psychischen anerkennt, nie und nimmer jedoch auf Grund der monistischen Identitätstheorie, welche die Psyche blofs für eine subjektive Spiegelung der materiellen Gehirnprozesse erklärt; denn diese Theorie wirft, während sie die Psychologie verteidigen will, die Psyche selbst zum Fenster hinaus."

Digitized by Google

Die *ökologische* Frage der *Schutzfärbung* (Jb. XVII, 33) bespricht Wetekamp weiter. Ein junger Fink glich einem Pilz- oder Harzflecken an einer Tanne, ein junger Strandläufer dem Boden. Pfuhl stellte fest, dafs durch Raubzeug 35 % bezw. 47 % weifse, und nur 14 % bezw. 15 % dunkle Kaninchen gefangen wurden. Römer teilt mit, dafs die *Auslese unter verwilderten Tauben durch den Taubenhabicht* in Kronstadt in jedem Jahre die weifsen, weifsgefleckten und hellbraunrötlichen Jungen ausmerzt, sodafs die dortige Taubenschar immer wieder gleichmäfsig das Kleid der wilden Felsentaube zeigt. Donatzer stellt unseren *Vogelzug als Folgeerscheinung einer beginnenden Kälteperiode* hin. Meyer beobachtete folgende *Brutpflege der gemeinen Spitzmaus*. Eine erschreckte Mutter führte die blinden Jungen, indem eines ihren Schwanz und die anderen den des jedesmaligen Vorgängers festhielten, in langer Kette fort. Zdobnicky schildert *Kämpfe aus dem Reiche der Kleintiere*, erfolgreiche Angriffe von Wespen auf Schmetterlinge und einer Spinne auf eine Wespe.

Die geographische Verbreitung der Wirtschaftstiere mit besonderer Rücksicht auf die Tropen stellt Müller dar. Michel hat *Die Hausratte in Böhmen* verfolgt. Er führt ferner im Anschlufs an Lendenfelds Aufsatz über *Eine nordböhmische Möwenbrutstätte*, nämlich den Hirschberger Teich, wo die Lachmöve brütet, *Weitere Brutplätze von der Lachmöve* in Böhmen an. Schütz gibt eine *Vergleichende Zusammenstellung der Tagfalterfauna des nördlichen Böhmens mit jener des Elbtales im böhmischen Mittelgebirge*.

Faunen. Hartert beginnt eine systematische Darstellung *Der Vögel der paläarktischen Fauna*. Sie berücksichtigt Europa, Nordasien und das Mittelmeergebiet und geht besonders auf die Unterarten ein. Das vorliegende Heft bringt die Corviden, die Sturniden und einen Teil der Fringilliden. Die Synonymien sind derart aufgeführt, dafs für jede die typische Örtlichkeit genannt ist. Hennickes *Raubvögel Mitteleuropas* enthalten in wohlfeiler Ausgabe diese Ordnung. Das Werk enthält 53 bunte und 8 schwarze (die Fänge darstellende) Tafeln. Ihre Fortsetzung erfuhren Reys *Eier der Vögel Mitteleuropas* (Jb. XVII, 43). Von Jesse erhalten wir eine Fauna der *Fische Mecklenburgs*. Sie umfafst 5 Bewohner des süfsen Wassers, 47 (und 3 fragliche) Meertiere und 40 Arten, die in beiden Gebieten heimisch sind. *Die Raupen der Schmetterlinge Europas* (vgl. Jb. XVI, 47) gab Spuler neu heraus. Ketel bearbeitete *Die in Norddeutschland bisher beobachteten Schwebfliegen (Syrphidae)*. Er beschränkt das Gebiet auf das Flachland östlich der Elbe. Die Gattungstabelle zeigt, dafs hier 45 Gattungen vorkommen. Von Tabellen der Arten enthält dieser Teil die der 13 ersten. *Die Odonaten und Orthopteren Deutschlands* stellte nach analytischer Methode Fröhlich dar. Die Schrift enthält auf 6 Tafeln 25 photographisch gewonnene Abbildungen.

Die Neuauflage von Zittels *Grundzüge der Paläontologie (Paläozoologie) 1. Abt. Invertebrata* (Jb. X, 52) ist durchwegs verbessert, in einigen Kapiteln (Korallen und Pelmatozoen) vollständig umgearbeitet

Digitized by Google

worden. Das mit zahlreichen Abbildungen versehene Werk ist ein äufserst zuverlässiges Nachschlagebuch.

In das *technische* Gebiet gehört Biedenkopfs *Lehrbuch der Tierzucht.* Es behandelt Fütterung, Beurteilung und Züchtung von Rindern, Pferden, Schweinen und Schafen.

Heeger setzt seine Studien (Jb. XVII, 43) über *Tiere im pfälzischen Volksmunde* fort.

Ein interessantes, älteres zoologisches Werk, Leonhard Baldners *Vogel-, Fisch- und Tierbuch* gab Lauterborn neu heraus. Das 1666 erschienene Buch des Strafsburger Fischers enthält eine grofse Fülle feiner Beobachtungen und Bemerkungen über die mannigfachsten am und im Wasser lebenden Tiere. Lauterborn gibt dazu ausführliche Erläuterungen.

III. Physik.

1. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

a) Allgemeines und Oberstufe.

Der Lehrplan für die Oberrealschulen in Württemberg vom 16. Juli 1903 setzt für Physik und Chemie zusammen in Klasse VI (U II der norddeutschen höheren Schulen entsprechend) 3, in VII (= O II) 2, in VIII (= U I) 3 und in IX (= O I) 3 Stunden, zusammen 11 Stunden wöchentlich an (gegen 24 Stunden der preufsischen Oberrealschulen).

Die im Vorjahre festgestellte Abnahme derjenigen Veröffentlichungen, die sich mit den allgemeineren Fragen des physikalischen Unterrichts beschäftigen, hat auch im Berichtsjahre angehalten. Die erschienenen Aufsätze behandeln zudem sämtlich solche Gegenstände, die schon vordem vielfach erörtert sind.

Als erster derselben sind die *Physikalischen Schülerübungen* zu nennen. Hahn hielt über dieses Thema auf der Breslauer Versammlung des Vereins z. F. d. m. u. n. U. einen Vortrag, in welchem er die folgenden Forderungen aufstellte: Es sind einfache und lehrreiche Forschungsaufgaben unter Anwendung ganz einfacher, jedoch zulänglicher Apparate auf möglichst sicheren Wegen, die an die Ausdauer, die geistigen Kräfte und die Geschicklichkeit der Schüler nicht zu grofse, jedoch stets wachsende Anforderungen stellen, mit ausreichender Genauigkeit zu lösen. Bei der Auswahl der Arbeiten ist, soweit dies durchgeführt werden kann, auf die Arbeiten der Entdecker der Gesetze zurückzugehen. Die Schülerübungen sollen ein verbindlicher Bestandteil des physikalischen Unterrichts sein; die Schüler haben — jeder für sich — gleichzeitig dieselbe Aufgabe zu bearbeiten. Laboratoriumsunterricht und Klassenunterricht sind so miteinander zu verbinden, dafs in ersterem quantitative, in letzterem (vom

Digitized by Google

Lehrer) qualitative Versuche ausgeführt werden. Die Versuche in der Klasse sollen den Versuchen im Laboratorium über denselben Gegenstand nachfolgen. (Ob der Bericht die Meinung des Vortragenden hier richtig wiedergibt? Sonst pflegen doch umgekehrt die qualitativen Versuche den quantitativen vorauszugehen). Der Vortragende schlofs mit dem Zugeständnis, dafs ein derartiger Unterricht, der auch an den Lehrer hohe Anforderungen stellt, den Schulverwaltungen nicht unerhebliche Geldkosten aufbürdet, gab aber zugleich seiner Überzeugung Ausdruck, dafs die staunenswerten Fortschritte Englands und Nordamerikas im Betriebe des naturwissenschaftlichen Unterrichts es unumgänglich nötig machen, im Interesse des wirtschaftlichen Wettbewerbes diese Opfer zu bringen. — Auch in Österreich hat man im Berichtsjahr über diesen Gegenstand verhandelt. In dem Verein „Die Realschule“ zu Wien hielt Schilling darüber einen orientierenden Vortrag, der die erziehlichen und unterrichtlichen Wirkungen der Schülerübungen beleuchtete, ihre Verbreitung und Ausgestaltung in England, dem Deutschen Reiche und in Nordamerika erörterte und für die erste Einrichtung in Österreich einige allgemeine Vorschläge machte. Die vom Vortragenden aufgestellte These „Der Verein 'Die Realschule' erklärt grundsätzlich, dafs physikalische Schülerübungen zur Förderung des physikalischen Unterrichts nützlich sind, dafs daher die Einführung solcher Übungen zunächst an den Realschulen anzustreben ist“, wurde einstimmig angenommen. Auf dem (österreichischen) Mittelschultage (vergl. ZR. XXVIII, VI, 340) vervollständigte Schilling seine Ausführungen durch ins Einzelne gehende Vorschläge über die Ausgestaltung dieser Übungen; die von der Versammlung angenommenen Leitsätze lauten: „1. Es erscheint wünschenswert, zur Vertiefung des Physikunterrichts physikalische Schülerübungen und zwar zunächst fakultativ einzuführen. 2. Die hohe Unterrichtsverwaltung wird daher gebeten, die Einführung solcher Übungen durch die Bewilligung entsprechender Mittel usw. zu ermöglichen.“ Eben dieselbe Versammlung nahm nach einem Vortrage Kleinpeters *Über praktisch-naturwissenschaftlichen Unterricht* die weiteren Thesen an: „1. Im Unterricht aller naturwissenschaftlichen Fächer ist die praktische Betätigung der Schüler anzustreben. 2. Für Lehramtskandidaten der Physik sind obligatorische praktische Kurse unter Mitwirkung von Mechanikern anzustreben“.

Den in der letzten These gestreiften Gegenstand behandelt Konen in seinem Aufsatz *Zur Ausbildung der Lehramtskandidaten in der Physik* ausführlicher. Er wiederholt die Klagen über die fast durchweg fehlende Gelegenheit für die Universitätshörer, sich in der für die Schule nötigen Art des Experimentierens auszubilden und bedauert, dafs die Universitätslehrer es — wohl ausnahmslos — unterlassen, Vorlesungen kritisch-historischen Charakters zu halten. Der Verf. ist so pessimistisch, zu glauben, dafs auch in absehbarer Zeit von seiten der Universitäten Abhilfe nicht zu erwarten ist, und erblickt in dem von der Schulverwaltung beschrittenen Wege, an geeigneten Orten besondere, diesem Zwecke ent-

Digitized by Google

sprechende Kurse einzurichten, einen freudig zu begrüfsenden Anfang zur Besserung.

Eine zweite Gruppe der Veröffentlichungen bezweckt eine genauere Übereinstimmung der Theorie mit den Vorgängen in der Wirklichkeit; sie beziehen sich fast ausnahmslos auf die Mechanik und sind weiter unten (S. 64 f.) zusammengestellt.

Einen Beitrag zur Lehrbuchfrage liefert Norrenberg in seinem Aufsatze *Zur Sichtung des physikalischen Lernstoffs unter besonderer Berücksichtigung der Lehrbuchfrage.* Er beklagt die Tatsache, dafs der physikalische Lehrstoff stetig anschwillt, ohne dafs andererseits eine wesentliche Kürzung eintrete, und versucht zu entscheiden, was ausgemerzt werden könne. Notwendig ist, wie aus dem materialen Zweck des physikalischen Unterrichts folgt, die Behandlung der wichtigsten Gesetze aus allen Gebieten der Physik. Ihre Einprägung wird sehr erschwert durch die breite Darstellung der meisten Lehrbücher. Die Einrichtung der letzteren ist also zu ändern: nur Definitionen, Postulate, die wichtigsten zum Energiegesetz führenden oder mit dem Alltagsleben und der Natur im unmittelbaren Zusammenhang stehenden Gesetze, wo nötig die mathematische Begründung in gröfster Kürze, kurze Hinweise auf die wichtigsten Erfahrungstatsachen und auf technische Anwendungen sollen aufgenommen werden. Neben der Entlastung der Schüler verspricht sich der Verf. den weiteren Vorteil, dafs der Schwerpunkt des Unterrichts wieder in die Schule verlegt wird. Bei der Neuheit der hier skizzierten Aufgabe ist selbige nur durch das Zusammenwirken vieler zu lösen. Der Verf. selbst schlägt vor, für das Gymnasium die folgenden Kapitel zu streichen: Kräftepaare, Berechnung von Schwerpunkten und Trägheitsmomenten, das konische Pendel, die Ausflufsgeschwindigkeiten von Flüssigkeiten und Gasen, absoluter Nullpunkt, Doves — jetzt widerlegte — Lehre vom Kampfe der äquatorialen und polaren Strömung der Luft, Heronsball, Lichtenbergs Figuren, Blitztafel, die Photometer von Rumford, Ritchie und Bunsen, die Hygrometer von Regnault und Daniell, Elektrophor und andere Kapitel aus der Elektrostatik, Varignons Beweis des Hebelgesetzes, Herleitung des Pendelgesetzes und der Formeln für den freien Fall, Dimensionen, theoretische Ableitung der elektrischen Mafseinheiten, Potentialtheorie, Kraftlinien. Auch empfiehlt sich Beschränkung in der Verwendung des historischen Moments. Berichterstatter hat bereits in Jb. XVI, 79 einige Bedenken gegen gar zu knapp gehaltene Lehrbücher geäufsert. Dafs eine Reihe der vorhin aufgezählten Gegenstände ohne jede Schädigung des Unterrichts übergangen werden kann, ist zweifellos; bei anderen werden aber die Meinungen jetzt und wohl auch für die Zukunft geteilt sein und es erscheint als fraglich, ob das Zusammenwirken vieler, wie es sich N. vorstellt, in der Tat zu einem gleichzeitig allgemein anerkannten und die aufgewendete Mühe wirklich lohnenden Ergebnis führen wird. Ein gewisser, nicht gar zu eng bemessener Spielraum für die Auswahl des Stoffs schützt — richtig benutzt — am besten vor einer Mumifizierung des Unterrichts.

Digitized by Google

Gegen einen von Landsberg gemachten Vorschlag, die Physikstunden am Gymnasium zu einer eingehenderen Behandlung der Biologie bezw. Physiologie heranzuziehen, wendet sich Poske mit der dem Berichterstatter als zutreffend erscheinenden Begründung, dafs bei der Knappheit der dem physikalischen Unterricht zugemessenen Zeit das Verfahren Ls diesen schwer schädigen mufs, ohne dafs doch ein wirklich fruchtbringender Unterricht in der Biologie erreicht werden kann.

Klagen über Unzulänglichkeit der für den physikalischen Unterricht ausgeworfenen Geldmittel kommen diesmal aus Österreich. Nach einem die gegenwärtige Lage beleuchtenden Vortrage von Juritsch nahm der (österreichische) Mittelschultag die folgenden Leitsätze an: „1. Die bisherige Normaldotation ist mit Rücksicht auf die jetzige Unterrichtsweise unzureichend und soll auf den Betrag von 1500 K. erhöht werden. Zur Deckung sollen die Schüler die bisherige Aufnahmetaxe und den Lehrmittelbeitrag in der doppelten Höhe zahlen.“ Hierzu sei bemerkt, dafs hier die Dotation der Gymnasien gemeint ist, die fürs Jahr und für alle Lehrfächer zusammen zur Zeit 880 K. beträgt, von denen 300 K. auf die Physik entfallen. Die durch die vorgeschlagenen Deckungsmittel entstehende Mehrbelastung des einzelnen Schülers wurde auf 20 K. berechnet. „2. Für eine Realschule ist die Normaldotation mit Rücksicht auf den Unterricht in der Chemie und der darstellenden Geometrie für eine vollständige 7klassige Realschule mit 1800 K. festzusetzen, für jede Parallelklasse ist dieselbe um 80 K. zu erhöhen“ (vergl. ZR. XXVIII, VI, 340 ff.).

Ein Ungenannter, B. O., wünscht eine Zentral-Einkaufsstelle für physikalische Apparate, weil bei der Gesamtheit der die Sammlungen verwaltenden Lehrer das technische Geschick zur allseitigen Beurteilung nicht vorauszusetzen sei. Es entzieht sich der Kenntnis des Berichterstatters, ob hier ein allgemeiner empfundenes Bedürfnis vorliegt. Wenn dies der Fall ist, so ist es eine neue Mahnung, dafs mehr als bisher die praktische Ausbildung der zukünftigen Physiklehrer gefördert werden mufs.

Die Einrichtungen für den physikalischen Unterricht werden mehr oder weniger ausführlich beschrieben in den *Jahresberichten* des Progymnasiums zu Hörde, der Oberrealschule zu Kiel, des König Wilhelms-Gymnasiums zu Magdeburg (s. S. 74) und besonders eingehend in demjenigen der Oberrealschule auf dem Uhlenhorst in Hamburg, wo für den physikalischen Unterricht 1 Hörsaal, 1 grofses Arbeitszimmer für physikalische Schülerübungen, 1 grofser Sammlungsraum, 1 Vorbereitungszimmer, 1 kleineres Sammlungszimmer, 1 Werkstatt, 1 Arbeitszimmer für den Vorsteher der Sammlung (zusammen 250 qm Bodenfläche) und eine Dunkelkammer, sämtlich sehr zweckmäfsig mit zeitgemäfsen Einrichtungen versehen, zur Verfügung stehen.

Digitized by Google

b) Unterstufe.

An dieser Stelle sei Schlees anregendes Schriftchen über *Schülerübungen in der elementaren Astronomie* erwähnt, obwohl der Verf. ausdrücklich sagt, dafs er die Beobachtungen bereits in VI beginnen läfst, es sich also mehr um eine Angelegenheit des geographischen als des physikalischen Unterrichts handelt. Der Verf. zeigt, wie die Schüler anzuleiten sind, um die Sonnenbahn eines Tages, dann die Parallelität der Sonnenbahnen verschiedener Tage festzustellen. Später folgt die Bestimmung der Sonnenhöhe, im besondern für den Augenblick der Kulmination; weiter die genauere Ermittelung der Mittagslinie mit dem Gnomon und die Bestimmung der Schiefe der Ekliptik. Die Beobachtung des Fixsternhimmels hat mit der Schwierigkeit zu kämpfen, dafs dazu nur die Abendstunden zu benutzen sind. Der Verf. empfiehlt, hier die Beteiligung der Schüler wahlfrei zu machen. Durch eigene Beobachtung werden die Schüler vertraut mit der Unveränderlichkeit der gegenseitigen Stellung der Fixsterne, der Umdrehung des Himmelsgewölbes, der Unverrückbarkeit des Pols, dem Unterschied zwischen Stern- und Sonnentag. Die Beobachtungen am Monde (Phasen; stündliche, tägliche, monatliche Bewegung; Ebene der Mondbahn; Kulminationshöhe) können der selbständigen Tätigkeit der Schüler überlassen bleiben. Für die Beobachtung der Planetenbewegung kommen hauptsächlich Saturn und Jupiter in Betracht; letzterer wird in den nächsten Jahren eine besonders günstige Stellung haben. An ihm wird man auch die Erscheinung der Rückläufigkeit zeigen müssen, da Mars, der sonst vorzuziehen ist, für die nächste Zeit ungünstig steht. Die Bahn der Venus lehrt den Unterschied zwischen inneren und äufseren Planeten kennen. Auf diesen Beobachtungen ist dann schliefslich das Kopernikanische Weltsystem aufzubauen.

Bohn beantwortet die bei Eintritt in die Elektrizitätslehre seitens der Schüler regelmäfsig erfolgende Frage nach dem Wesen der Elektrizität mit dem Hinweis auf die anziehende Wirkung eines geriebenen Glasstabes und definiert demnach an dieser Stelle die Elektrizität als Kraft.

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche literarische Hilfsmittel.

a) Neu erschienene Lehrbücher.

Der *Grundrifs der Physik* von Langer ist für Lehrerseminare, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten bestimmt. Der Umfang des Stoffs wie auch die gelegentliche Verwendung mathematischer Formeln sprechen aber wohl dafür, dafs die Erwähnung der höheren Mädchenschulen auf dem Titelblatt mehr dekorativer Natur ist. Das Buch bringt die modernen Lehren der Physik in einer im ganzen einwandsfreien Darstellung. Mehrere kleine sachliche Unrichtigkeiten müfsten freilich in den folgenden Auflagen noch verbessert werden. Eine Eigentümlichkeit des Buches ist es, dafs der Verf. viel Fragen stellt und zwar nicht blofs

Digitized by Google

dann, wenn er zum Nachdenken anregen will, sondern auch dann, wenn es sich um nur empirisch zu ermittelnde Tatsachen handelt. So erwärmt er beispielsweise drei mit Petroleum, Weingeist, Wasser gefüllte Dilatatometer um gleich viel Grade, bricht aber dann die Beschreibung des Versuchs ab mit der Frage: „Wie verhalten sich dabei die einzelnen Flüssigkeiten?“ Der Schüler, der das quantitative Ergebnis des Versuchs vergessen hat, wird durch Nachdenken die richtige Antwort sicher nicht finden und da das Lehrbuch auch sonst keinen Anhalt weiter bietet, wird der Schüler nach dem Gebrauch des Lehrbuchs noch gerade so unwissend sein wie vorher, das heifst doch aber, dafs das Lehrbuch seinen Zweck verfehlt. In diesem und allen ähnlichen Fällen erscheint deshalb die Frage als nicht am Platze. Zum Schlufs noch die Bemerkung, dafs die Bezeichnung der Mafse nicht den Bestimmungen der deutschen Behörden entspricht (dm, dkg, cm^2, cm^3), das Buch also wohl für österreichische Schulen bestimmt ist.

Kahles *Grundzüge der mathematischen Erdkunde* hat die Bedürfnisse der obersten Klasse sechsstufiger Realanstalten im Auge. Das Buch enthält im wesentlichen eine dogmatische Darstellung der Tatsachen; die logische Verknüpfung und Entwicklung tritt mehr in den Hintergrund. Kugelgestalt und Rotation der Erde werden als schon bekannt vorausgesetzt.

Effert hat eine *Mathematische Geographie für Gymnasien* herausgegeben, die für die Oberklasse der bayerischen Gymnasien bestimmt ist und den entsprechenden behördlichen Weisungen folgt. In einigen Punkten hätte die Darstellung vielleicht noch eingehender sein können. So werden die vier Koordinatensysteme am Himmel richtig angegeben; aber ihr Zweck, mit andern Worten der Grund, weshalb so viele Systeme geschaffen sind, erhellt nicht aus der Darstellung. Die unendliche Entfernung der Fixsterne erscheint in § 4, 2 und ebenso in § 7 als Axiom; erst in § 17 kann der erfahrene Leser die Begründung zwischen den Zeilen lesen. Aber im ganzen erscheint das Buch als brauchbar. Ansprechend sind die zahlreichen historischen Notizen und die Veranschaulichung der Tatsachen durch bestimmte Zahlenangaben, wie z. B. bei der Gröfse der Erdabplattung innerhalb des Deutschen Reichs, u. v. a. Auch die eingestreuten Aufgaben werden manchem willkommen sein. Von den Figuren, die zwar sparsam, aber ausreichend beigegeben sind, zeigen die zweite und namentlich die dritte noch immer die berüchtigten Schnabelellipsen.

b) Neue Auflagen von Lehrbüchern.

In 6. (27. des ursprünglichen Werks) Auflage liegen Koppe-Husmanns *Anfangsgründe der Physik Ausgabe B, I. Teil: Vorbereitender Lehrgang* vor. Sie weist mehrfache kleine methodische Verbesserungen und Erweiterungen auf.

Börners *Vorschule der Experimental-Physik* liegt in 4., desselben Verfassers *Leitfaden der Experimental-Physik* in 6. Auflage vor. In

Digitized by Google

beiden sind wesentliche Änderungen nicht vorgenommen; dagegen sind an mehreren Stellen kleine willkommene Verbesserungen, namentlich auch auf gröfsere Schärfe der Darstellung hinzielende, zu verzeichnen.

Crügers *Grundzüge der Physik* — herausgegeben von Hildebrand — werden fortan in 2 Ausgaben erscheinen: die eine (A) soll die bisherige Gestalt beibehalten, die andere (B) — zum ersten Male vorliegende, aber als 28. Auflage gezählte — ist für solche Anstalten bestimmt, denen der bisherige Umfang nicht genügte. Sie bringt deshalb den Stoff in erweiterter und vertiefter Darstellung. In der Voraussetzung, dafs an diesen Schulen für die Chemie ein besonderer Leitfaden eingeführt sein wird, ist der dieser Disziplin gewidmete Abschnitt fortgelassen. Im besonderen ist auf die Bedürfnisse der Lehrerseminare Rücksicht genommen, der Stoff daher den für diese geltenden Vorschriften entsprechend angeordnet und besonderer Nachdruck auf die physikalischen Vorgänge in der Natur, sowie im täglichen Leben und in der Technik gelegt worden.

In 15. Auflage ist Jochmanns *Grundrifs der Experimentalphysik* von Hermes und Spies herausgegeben. Die schon in der 14. Auflage begonnene zeitgemäfse Umgestaltung des Buchs (vgl. Jb. XV, 48) ist noch weiter fortgeführt. Sie betrifft einmal gewisse Lehren der Physik selbst, sodann aber auch die methodische Darbietung, indem auf Anschauung und Anschaulichkeit noch mehr Gewicht als bisher gelegt wurde. Hieraus erklärt sich auch die wesentliche Vermehrung der Figuren. Aus methodischen Gründen ist auch die Anordnung einzelner Kapitel abgeändert worden und behufs gröfserer Übersichtlichkeit die Disposition an manchen Stellen deutlicher hervorgehoben; vielfach ist der früher fortlaufende Text jetzt in kleinere Abschnitte zerlegt. Nach alledem darf anerkannt werden, dafs die zeitgemäfse Umarbeitung des bewährten Buches mit gutem Erfolge durchgeführt ist. Merkwürdig und nicht zu billigen ist es, dafs die falsche Schreibweise cbcm statt ccm und cbmm statt cmm, welche in der vorhergehenden Auflage eingeführt ist, beibehalten wurde.

Von der ebenfalls von Hermes und Spies herausgegebenen, für den Anfangsunterricht bestimmten *Elementarphysik* liegt die 3. Auflage vor; sie hat eine ähnliche Umarbeitung erfahren, wie das Hauptwerk.

Auch die vielbenutzte *Schul-Physik* von Trappe ist in ihrer 15., von Maschke besorgten Auflage gründlich umgearbeitet worden. Nicht nur sind mehrere bisher unberücksichtigt gebliebene Erscheinungen und Apparate aufgenommen, sondern es haben auch viele Abschnitte eine neue, den gegenwärtigen Anschauungen und den Fortschritten der Methode Rechnung tragende Form erhalten. Insbesondere sind die Mechanik der festen Körper, die Wellenlehre und die Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität ganz umgearbeitet. Neu ist auch ein von Schiff verfafster Anhang über Chemie und Mineralogie, der übrigens auch gesondert erhältlich ist. Abgesehen von einigen Einzelheiten, über welche die Ansichten wohl geteilt sein dürften, verdienen die Änderungen vollen Beifall.

Digitized by

Donles für die bayerischen Realanstalten bestimmtes *Lehrbuch der Experimentalphysik* liegt in 2. Auflage vor. Der streng systematische Charakter des Buches ist nicht verändert (daher wird auch das Energieprinzip vor den einfachen Maschinen erledigt); dagegen ist der Stoff mehrfach erweitert worden (Energievorgänge; Versuche zum mechanischen Wärmeäquivalent; die elektrischen Meßgeräte; elektrische Wellen; Elektrotechnik; Versuche zur Ermittelung der Lichtgeschwindigkeit; Beugung des Lichts); die Statik, die bisher in einem Anhang stand, ist in den ersten Lehrgang der Mechanik aufgenommen (die Dynamik bildet wie früher den Schluß des Ganzen); vermehrt sind die Abbildungen und die in den Text eingestreuten Aufgaben; auch sonst sind viele kleine Ergänzungen und Änderungen zu verzeichnen.

Von Kleibers *Lehrbuch der Physik für humanistische Gymnasien* (s. Jb. XVI, 82) ist die zweite Auflage erschienen. Sie ist stofflich etwas erweitert, auch sind in methodischer Beziehung eine Reihe von Verbesserungen zu verzeichnen: namentlich sind eine Anzahl neuerer Schulapparate und -versuche aufgenommen und zahlreiche neue Figuren eingefügt worden. Angenehm berührt es auch, daß in einigen Fällen, wo die äußere Art der Darstellung der Gesetze Verwunderung erregte, diesen eine zweckmäßigere Form gegeben ist.

Auch das von Kleiber und Karsten im Verein mit mehreren andern Fachmännern herausgegebene, für die technischen Lehranstalten bestimmte *Lehrbuch der Physik* liegt in 2. Aufl. vor. Wesentliche Änderungen sind nicht zu verzeichnen, wohl aber eine Reihe kleinerer Verbesserungen.

Eine 2. Auflage ist auch von Schlottkes *Lehrbuch der graphischen Statik* veranstaltet. Zum Gebrauch an mittleren technischen Lehranstalten bestimmt, stellt es an das Verständnis nirgends höhere Anforderungen, als sie die Schüler unserer oberen Klassen zu erfüllen vermögen. Wer im physikalischen Unterricht Dach- und Brückenkonstruktionen behandeln will, findet hier reichlich Stoff und Anregung.

c) Aufgabensammlungen.

Die *Aufgaben aus der Erd- und Himmelskunde* von Schuster sind als Übungsbeispiele für die sphärische Trigonometrie zusammengestellt. Sie geben zunächst Gelegenheit die zur Berechnung des rechtwinkligen Dreiecks dienenden Formeln anzuwenden (Aufg. 1—93), dann folgen die Aufgaben über das schiefwinklige Dreieck (Aufg. 94—200). Stofflich gehen sie nirgends über das hinaus, was jeder Schüler der oberen Klassen (wenigstens der Realanstalten) unbedingt von der mathematischen Erd- und Himmelskunde wissen muß; auch irgend welche außergewöhnliche rechnerische Schwierigkeiten bieten sie nicht. Sie werden daher im Unterrichte mit gutem Erfolge benutzt werden können. Angenehm beim Gebrauch der Sammlung ist eine jeder Gruppe stofflich zusammen gehörender Aufgaben vorgesetzte ganz kurze Erläuterung der in Frage kommenden

Digitized by Google

Begriffe an einer Figur. Bei der Veranstaltung einer zweiten Auflage wäre zu erwägen, ob nicht die Zählung des Azimuts und des Stundenwinkels vom Süden her, wie sie in der Astronomie üblich ist, derjenigen von Norden her, die in dem vorliegenden Buche angewendet ist, vorzuziehen ist, und die schauderhaften Ellipsen der Figuren müfsten unbedingt durch korrekte Zeichnungen ersetzt werden.

Die *Lösungen zu den Aufgaben im Lehrbuch der Physik für realistische Mittelschulen* von Kleiber hat der Verf. in einem besonderen Heftchen herausgegeben. Es werden darin nicht nur die Endresultate genannt, sondern auch vielfach der Gang der Lösung angedeutet.

Aufgaben finden sich in PZ. 16, 2, 86 und PZ. 16, 6, 339.

d) Literarische Anschauungsmittel, Wandtafeln u. dgl.

Von neuen hierher gehörenden Erscheinungen ist uns nichts bekannt geworden.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Unter dem Titel *Berichte der Deutschen Physikalischen Gesellschaft* erscheinen jetzt die *Verhandlungen der Deutschen Physikalischen Gesellschaft* vereinigt mit dem *Halbmonatlichen Literaturverzeichnis der Fortschritte der Physik*. Der erste Teil, der für sich nur von Mitgliedern der Gesellschaft bezogen werden kann, soll nicht nur die Sitzungsberichte der Gesellschaft bringen, sondern auch sonstige wichtige Abhandlungen, sowie Berichte und Mitteilungen aus Naturforscher- und ähnlichen Versammlungen. Das *Halbmonatliche Literaturverzeichnis* (s. Jb. XVII, 53) hat eine neue Einteilung erhalten, die dem heutigen Stande der physikalischen Wissenschaft besser angepafst ist. Es ist auch fernerhin gesondert erhältlich.

Die von Landsberg, Schmeil, Schmid herausgegebene Zeitschrift *Natur und Schule* hat ihren zweiten Jahrgang vollendet. Sie ist die vierte norddeutsche Zeitschrift, die sich der Förderung des physikalischen Unterrichts an den höheren Schulen widmet. So erfreulich das Interesse ist, das sich dadurch für unser Fach bekundet, so können wir nicht umhin, andererseits die dadurch bewirkte Zersplitterung zu beklagen. Wir glauben, nicht allein zu stehen, wenn wir meinen, dafs es erspriefslicher gewesen wäre, wenn die Zeitschrift sich auf die Pflege der Biologie, der ja die meisten in ihr veröffentlichten Aufsätze angehören, beschränkt hätte, eines Gebietes, wo sie in der Tat eine längst empfundene Lücke in vortrefflicher Weise ausfüllt.

Die Vierteljahrsschrift *Laterna magica* trat im Berichtsjahr in ihren 19. Jahrgang ein. Ihr Zweck ist die Bekanntgebung neuer Konstruktionen am Projektionsapparat und an der Lichtquelle, sowie neuer Verfahren zur Herstellung der Projektionsbilder, kurz die Vervollkommnung der Projektionskunst in jeder Hinsicht. Auch die neu erschienene einschlägige Literatur wird besprochen.

Digitized by Google

Von der 4. Auflage von Wernickes *Lehrbuch der Mechanik* liegt die Schlufsabteilung vor. Wir haben wiederholt über den Charakter dieses Werks berichtet (Jb. XV, 51; XVI, 86) und können uns für diesmal darauf beschränken, mitzuteilen, dafs in der vorliegenden Abteilung die Lehre von der Elastizität und Festigkeit (mit einigen allgemeinen Bemerkungen über Maschinen) dargestellt wird. Der Unterricht an den höheren Schulen wird im allgemeinen nur gelegentlich das eine oder andere der behandelten Probleme streifen können; doch ist es zweifellos, dafs von dem Buche mancherlei Anregungen ausgehen werden.

Reychlers Werk über *Physikalisch-chemische Theorieen*, das im (französisch geschriebenen) Original in der 3. Auflage erschienen ist, wurde von Kühn ins Deutsche übertragen, teilweise in freier Bearbeitung. Das Buch bringt ausführlich, freilich auch nicht ohne unnötige Wiederholungen, nicht nur die Theorie, sondern auch zahlreiche Tabellen von Konstanten und sonstigen Zahlenangaben, sowie die Beschreibung der Apparate und Versuche, die für den Aufbau der Theorie grundlegend oder sonst von Wichtigkeit sind. Seine Haupteigentümlichkeit, durch die es sich von andern Werken gleichen Inhalts unterscheidet, ist eine eigene Theorie des Verf. über die Dissoziation, von der es freilich fraglich ist, ob sie die Zustimmung weiterer Kreise finden wird.

In einem von Klar herausgegebenen Sammelwerke *Die Erdkunde* ist der die *Astronomische Erdkunde* behandelnde VI. Teil von W. Schmidt, der *Die Astronomische Bestimmung der geographischen Koordinaten* behandelnde VII. von Gelcich bearbeitet worden. In dem ersten dieser beiden Teile entwickelt der Verf. anschaulich die Lehren von der Gestalt und Gröfse der Erde, von den scheinbaren Bewegungen der Sonne, der Fixsterne, der Planeten, um dann in einem zweiten Abschnitt den heliozentrischen Standpunkt einzunehmen. Von der sphärischen Trigonometrie ist keine Anwendung gemacht. In einem dritten Abschnitte stellt der Verf. einen Lehrgang für den Unterricht in der astronomischen Erdkunde nach dem Lehrplane der österreichischen Schulen auf. Das Buch ist als ein recht brauchbares Hilfsmittel für die Vorbereitung des Lehrers zu bezeichnen, wenn es sich auch nicht eben ganz leicht liest. — Der andere Teil behandelt die Messung der Höhe der Gestirne, der Zeit, der geographischen Breite und Länge eines Orts auf der festen Erde und die Bestimmung der geographischen Schiffsposition in der Navigation, sowie die dabei zur Verwendung kommenden Instrumente. Im Hinblick auf seine Bestimmung für die Hand des auf Forschungsreisen gehenden Geographen sind nur die für diesen in Betracht kommenden Methoden vorgeführt; auch ist aus diesem Grunde von der Differentialrechnung kein Gebrauch gemacht. Wertvoll sind die zahlreichen vollständig durchgerechneten Zahlenbeispiele.

Diesterwegs *Populäre Himmelskunde* ist von einem ungenannten Bearbeiter neu herausgegeben. Der Titel trägt den Vermerk „Zweite verbesserte Auflage“ und im Vorwort wird versichert, dafs das Werk sorg-

Digitized by Google

fältig durchgesehen sei. Gleichwohl finden sich in den von dem Herausgeber an Stelle veralteter Kapitel des ursprünglichen Werkes eingefügten Abschnitten manche Sätze, die verbesserungsbedürftig sind. So heifst es S. 354: „Im Winter stehen wir . . . . südlich von der Sonne, im Sommer . . . . nördlich", ein Satz, der auf einer völligen Verkennung der Bedeutung der Himmelsgegenden beruht. Die auf S. 357 stehende Behauptung: „Auf unserer Erde ist das wichtigste aller Elemente der Wasserstoff, oder sagen wir einfach das Wasser" ist in mehr als einer Beziehung anfechtbar. Sehr merkwürdig ist die Notiz auf derselben Seite: „Aus Wasserstoff, Natrium und Eisen bestehen unsere Meere". S. 356 wird eine — allerdings auf einer hypothetischen Annahme aufgebaute — Berechnung angestellt, nach welcher das Volumen des Polarsterns 3400000 mal so grofs ist als das der Sonne; S. 359 heifst es: „Der Polarstern scheint $^2/_5$ mal so grofs zu sein als unsere Sonne", u. a. m. Ein Abschnitt über die mathematische Theorie der Spektralanalyse fällt ganz aus dem Rahmen des Buches. Die Tabelle der in der Sonne nachgewiesenen Elemente ist naturgemäfs immer noch etwas problematisch; aber unter den als sicher in der Sonne vorhanden anzunehmenden Elementen sollte das Helium, das doch eben von der Sonne seinen Namen hat, nicht fehlen. Kurz, eine gründliche Durchsicht und Verbesserung der auf Rechnung des Herausgebers zu setzenden Abschnitte würde durchaus angebracht sein.

Von Weilers *Physikbuch* sind der 2. bis 5 Band erschienen (Mechanik, Akustik, Kalorik, Optik). Sie haben ganz denselben Charakter, wie der erste Band, über den wir früher berichtet haben (Jb. XVI, 86).

Ganz ähnlich, nur viel elementarer gehalten, ist Weilers *Physikalisches Experimentier- und Lesebuch*. Es behandelt auf 143 Seiten das gesamte Gebiet der Physik. Leider finden sich eine ganze Anzahl kleiner Ungenauigkeiten und Versehen darin. So ist es nicht richtig, dafs die Gröfse einer bewegenden Kraft gemessen wird durch das Produkt aus der Masse des bewegten Körpers und der Geschwindigkeit (S. 10). S. 54 wird der Pascalsche Versuch über die Abnahme des Luftdrucks auf dem Gipfel des Puy de Dôme so dargestellt, als habe sich Pascal selbst an der Ausführung beteiligt. Das war bekanntlich nicht der Fall. S. 65 wird irrtümlicherweise behauptet, dafs wir das Echo nach Verlauf einer Sekunde hören, wenn Schallquelle und zurückwerfende Wand 340 m von einander entfernt sind. Merkwürdig ist die Behauptung S. 70: „Auf dem Gipfel des Mont Blanc . . . siedet . . . das Wasser schon bei 84° und ein Ei könnte man darin nicht weich kochen" usw. Bisweilen mufs dem nicht bereits mit dem Stoffe vertrauten Leser der Zusammenhang der Tatsachen infolge der sprunghaften Darstellung verborgen bleiben; so S. 70: „Man hänge ein Thermometer in siedendes Wasser und nach einiger Zeit in den aufsteigenden Dampf; die Temperatur bleibt nahe dieselbe. Man hängt darum bei der Fabrikation das Thermometer in den Dampf." Irreführend — weil zwei nebeneinanderhergehende Vorgänge nicht unter-

Digitized by Google

schieden werden — ist die Behauptung (S. 77), dafs beim Auflösen von entwässertem Kupfervitriol Wärme erzeugt wird. Nicht korrekt ist auch die Aufführung des Kalklöschens unter der Überschrift „Auflösen von Salzen“ u. a. m. Kurz, man erhält den Eindruck, als ob dem Verfasser die Zeit für eine letzte Durchsicht gefehlt hätte.

Luft, Wasser, Licht und Wärme betitelt sich ein in 2. Auflage vorliegendes Heftchen von Blochmann, in welchem namentlich über die chemischen Eigenschaften der Luft und des Wassers sowie über den Verbrennungsprozefs, dann aber auch über die mit diesen Kapiteln im Zusammenhang stehenden physikalischen Erscheinungen populär berichtet wird. Das Buch kann den Schülern der Sekunda empfohlen werden.

Eismaschine und Bierbrauerei sind von Altpeter in einem kleinen Heftchen für die Jugend dargestellt. Der Verfasser bringt etwas viel von der Chemie der Zuckerarten und sonstigen Kohlehydrate; im übrigen ist die Darstellung dem jugendlichen Standpunkt angemessen.

Das Fernsprechwesen schildert Rellstab. Er behandelt die Hauptarten der heute im Gebrauch befindlichen telephonischen Apparate, die Leitungen und die Vermittelungsämter sowie Telephonanlagen für besondere Zwecke (Kommandoapparate, Telephone für Heer und Marine, Feuer- und Unfallmeldeapparate, die Fixierung der Telephongespräche, Lichttelephonie). Das Büchlein empfiehlt sich durch seine klare und übersichtliche Darstellung.

Blochmann hat über *Die drahtlose Telegraphie in ihrer Verwendung für nautische Zwecke* einen Vortrag gehalten, der jetzt gedruckt vorliegt. Er setzt die Einrichtung der gebräuchlichen Systeme als bekannt voraus, weist auf die ihnen anhaftenden Mängel (Unmöglichkeit störungsfrei zu arbeiten, die Telegramme geheim zu halten und deren Herkunftsrichtung zu bestimmen) hin und setzt ein von ihm erfundenes System auseinander, das ohne Antennen arbeitet und bei dem die elektrischen Strahlen durch Paraffinlinsen auf der Geberstation parallel gemacht werden, während eine zweite solche Linse auf der Empfängerstation die Strahlen in einem Brennpunkt vereinigt. In der Brennweite befinden sich eine Anzahl Branlyscher Röhren. Je nach der Richtung, aus welcher die elektrischen Strahlen ankommen, werden nur eine oder einige ganz bestimmte unter ihnen in Tätigkeit gesetzt, so dafs hieraus ein Schlufs auf eben diese Richtung möglich ist. Zugleich kann das parallele Strahlenbündel von andern Stationen nicht abgefangen werden.

Stahl schreibt *Über Licht- und elektrische Wellen. Funken- oder Wellentelegraphie, Kathodenstrahlen, Röntgenstrahlen. Bequerelstrahlen, Elektronen und Urmaterie* in einem mit zahlreichen Literaturnachweisen ausgestatteten Schriftchen, das die Ergebnisse der Forschungen auf den im Titel angegebenen Gebieten kurz, aber übersichtlich zusammenstellt.

Schulze gibt einen für die Schüler bestimmten und ganz zweckentsprechend ausgeführten *Überblick über die Theorien vom Wesen der Elektrizität* (Wellentheorie und Elektronentheorie). Auch Biscan ver-

Digitized by Google

sucht die Frage *Was ist Elektrizität?* in einer gemeinverständlich gehaltenen Schrift zu beantworten. Er führt die elektrischen Erscheinungen auf Bewegungsvorgänge im Äther zurück, dabei zugleich auf die analogen Vorstellungen über das Wesen der übrigen Naturkräfte eingehend. Leider ist die Ausdrucksweise des sonst ansprechend geschriebenen Heftchens nicht überall ganz glücklich.

Über die normale Elektrizität der Atmosphäre schreibt Schröder. Er schildert die beobachteten Tatsachen, die Verfahren, das Potential der Atmosphäre zu messen und die Versuche, zu einer befriedigenden Theorie über die Entstehung der Luftelektrizität zu gelangen.

Plettenberg behandelt im 2. Teile seiner *Geometrisch-optischen Täuschungen, dargestellt in ihren Erklärungsversuchen* die Poggendorffsche, die Loebsche, die Müller-Lyersche und die Münsterbergische Täuschung und ihre Erklärung.

Polluge stellt Örtlichkeiten Asiens und Afrikas zusammen, an denen man eine in historischer Zeit erfolgte Änderung der klimatischen Verhältnisse (besonders der Niederschläge und des Grundwassers) glaubt nachweisen zu können. Das Ergebnis seiner Nachprüfung ist im wesentlichen negativ. Rychlicki berichtet über *Die Regen- und Gewitterverhältnisse von Wongrowitz während der Jahre 1890—1899;* Fricke teilt die *Ergebnisse der Beobachtungen der meteorologischen Station Paderborn während ihres elfjährigen Bestehens* mit.

Reimann gibt einige literarische Nachträge zu seiner früher erschienen Abhandlung über *Die scheinbare Vergrö/serung der Sonne und des Mondes am Horizont* (Jb. XVI, 95) und beschäftigt sich näher mit dem Versuch einer Erklärung durch den Einfluſs der Verschiedenheit der Blickrichtung, den er leugnet, und mit der Frage, ob allen Menschen unter sonst gleichen Umständen das Himmelsgewölbe in demselben Maſse gewölbt erscheint, was er bejaht. Er erklärt die Depression des Zeniths aus der Tatsache, daſs alle beleuchteten durchsichtigen Mittel dem Auge den Anblick einer Fläche gewähren, deren scheinbare Entfernung von der Stärke der Beleuchtung, dem Grade der Durchsichtigkeit, der Dicke des Mittels und der Helligkeit des Hintergrunds abhängt. Da die Luft in den oberen Schichten dünner ist und darum weniger Licht zurückwirft, erscheint uns die Fläche im Zenith näher als am Horizont. Sonne und Mond fügen sich dem perspektivischen Anblick der Himmelsfläche, insofern die scheinbaren Gröſsen ihrer unter gleichen Winkeln gesehenen Teile vom Zenith bis zum Horizont wachsen, da sie hier scheinbar weiter entfernt sind als dort.

Seiner früher erschienenen Abhandlung über *Airys elementare Theorie der Planeten- und Mondstörungen* (Jb. X, 28) hat Schöne einen zweiten Teil folgen lassen, der die Theorie der Bewegung des Erdmondes, der Jupitermonde und der Planeten zunächst unter der Annahme, daſs alle Planeten- und Mondbahnen in derselben Ebene liegen, enthält. In den beiden letzten Abschnitten werden dann die Modifikationen der so ge-

fundenen Gesetze gesucht, die infolge der verschiedenen Neigungen der Planetenbahnen zur Erdbahn und der Abplattung des Planeten, durch die die Bahnen der Monde gestört werden, notwendig sind. — Beau setzt seine unter dem Titel *Die Berechnung der Sonnen- und Mondfinsternisse* erschienenen Abhandlungen (Jb. XVI, 95) in einem vierten Teile fort, in dem als Beispiel für die im dritten Teile entwickelte Theorie die ringförmig-totale Sonnenfinsternis vom 17. April 1912 ausführlich berechnet wird.

Haentzschel stellt sich in seinem *Das Erdsphaeroid und seine Abbildung* betitelten Buche die Aufgabe, ein Verständnis für die Grundlagen der konformen Doppelprojektion der Königl. Preufsischen Landesaufnahme (Generalstabskarte und Mefstischblätter) herbeizuführen, bei der wegen des grofsen Mafsstabes die Abweichung der Erdgestalt von der Kugel nicht unberücksichtigt bleiben darf. Er weist nach, dafs ein solches ohne Kenntnis gewisser Lehren der Differential- und Integralrechnung nicht möglich ist. Die zweckentsprechende Darstellung zeichnet sich durch Klarheit und Anschaulichkeit aus; zahlreiche Tabellen und durchgerechnete Beispiele erläutern in willkommener Weise die theoretischen Ausführungen des Buches.

Ausgewählte Kapitel aus der Physik des menschlichen Körpers behandelt Bertheau. Die Abhandlung ist für Schüler geschrieben, die manches daraus werden lernen können, was im anthropologischen Kursus wegen des bei den Schülern noch fehlenden Verständnisses der in Betracht kommenden physikalischen Erscheinungen und Gesetze und später in der Physik wegen mangelnder Zeit nicht behandelt werden kann.

Mit der Geschichte der Physik beschäftigt sich diesmal nur Streits Abhandlung über *Die Fortschritte auf dem Gebiete der Thermoelektrizität von der Entdeckung bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts*, in der die auf dieses Gebiet bezüglichen Untersuchungen von 26 Forschern (von Seebeck bis Magnus — beide ausgeschlossen —) wiedergegeben werden.

Rein wissenschaftlich sind die Programmabhandlungen von Opitz *Über das erste Problem der Dioptrik*, von Hollefreund über *Die Elemente der Mechanik vom Standpunkte des Hamiltonschen Prinzips* und von Thöldte über *Das Potential der natürlichen Belegung auf Kreis- und Konoidflächen*.

2. Allgemeine Physik und Mechanik.

Kleinpeters Abhandlung *Zur Einführung in die Physik auf der Oberstufe* lag Berichterstatter nicht vor. Der ausführlichen Besprechung durch Poske in PZ. 16, 6, 362 entnehmen wir, dafs der Verfasser sich im Unterricht der historischen Entwicklung der Mechanik möglichst eng anschliefsen und darum die Statik vor der Dynamik erledigen will. Demgegenüber betont Poske, dafs unsere heutige Mechanik nicht auf Archimedes, sondern auf Galilei-Newton beruht, der enge Anschlufs an den historischen Gang der Entwicklung im vorliegenden Falle das Ver-

Digitized by Google

harren auf einem in der Folgezeit überwundenen Standpunkt bedeutet und dafs die Statik zu wirklichem Verständnis nur dann gebracht werden kann, wenn sie umgekehrt als Grenzfall der Dynamik aufgefafst wird. Bezüglich der Einzelheiten müssen wir auf die beiden Arbeiten selbst verweisen. — Friedrichs *Bemerkungen zu den Grundbegriffen der Mechanik im Hinblick auf die neuen Ergebnisse der Naturwissenschaften* bezwecken die widerspruchslose Konstruktion der Materie und Erklärung der Naturerscheinungen auf Grund eines allgemeinen mechanischen Grundgesetzes ohne Hinzufügung weiterer Hypothesen, stehen also in keiner Beziehung zum Unterricht.

Über die schulgemäfse Behandlung von *Rolle und Flaschenzug* äufsert sich Reuleaux sehr abfällig; er wirft ihr Mangel an Bestimmtheit, Überfülle von Unklarheit und Schwerfälligkeit vor. „Die sog. einfachen Maschinen sind eben wissenschaftlicher „Urväter-Hausrat“.“ An ihre Stelle haben kinematische Betrachtungen über den Zwanglauf zu treten. Der Hebel stellt den einen Fall des letzteren vor, nämlich denjenigen, wo ein cylindrischer Körper in einer kongruenten Hohlform eine Achsendrehung ausführen kann. Die schiefe Ebene gehört zu einem zweiten Falle, wo ein volles Prisma von einem hohlen so umschlossen wird, dafs die gegenseitige Bewegung nur parallel den Prismenkanten möglich ist. Der allein noch mögliche dritte Fall eines Umschlufspaares, d. h. eines Paares starrer Körper, deren einer den andern so umschliefst, dafs nur eine einzige fortgesetzte Bewegung möglich ist, ist die Schraube. Das sog. Hebelgesetz ist nichts anderes, als die Anwendung des Gesetzes vom Parallelogramm der Kräfte auf ein Drehkörperpaar. Bei der Rolle liegt insofern ein anderer Fall des Zwanglaufs vor, als hier das Seil nicht starr und darum nur gegen Zug, nicht aber gegen Druck widerstandsfähig ist.

Dieser Aufsatz ist veranlafst durch eine im Vorjahre erschienene Abhandlung Grimsehls (Jb. XVII, 61) über die Behandlung der Rolle im Unterricht, der die Zurückführung der Rolle auf den Hebel tadelte. Im Berichtsjahre hat Grimsehl eine Reihe weiterer Aufsätze über diesen und einige nahe verwandte Gegenstände veröffentlicht. In dem ersten derselben, der den Titel *Die Kraftübertragung durch den Flaschenzug unter Berücksichtigung der Reibung* führt, fordert er die Berücksichtigung der Reibung bei der „Seilmaschine“ (d. h. dem Seil, das über einen festen Körper gelegt ist und an dessen Enden Last und Kraft angreifen) und dem gemeinen Flaschenzug und zeigt, wie dies geschehen kann. In einem zweiten Aufsatz behandelt Grimsehl das Thema *Die einfachen Maschinen, insbesondere der Hebel im Physikunterricht.* Er verlangt, dafs der mathematische Hebel aus dem Unterricht verschwindet, zeigt, wie man von der durch ein angehängtes Gewicht in einem Seil erzeugten Spannung auszugehen, die Verlegbarkeit des Angriffspunktes der Kraft in der Richtung des Seils abzuleiten und im Anschlufs hieran die Seilmaschine und den Flaschenzug zu behandeln habe. Nach Erörterung der Druckkräfte wendet

Digitized by Google

er sich dem Hebel zu, dessen Aufgabe darin bestehe, dafs eine Drehkraft unter Vermittelung eines drehbaren Körpers durch eine ihr aequivalente Kraft ersetzt wird. Der die Bedingung der Äquivalenz ausdrückende Momentensatz wird auf Grund der Druck- und Zugspannungen im Hebel ermittelt und schliefslich die Zusammensetzung paralleler Kräfte erledigt. In einem dritten, aus einem Vortrag auf der Breslauer Hauptversammlung des Vereins zur Förd. d. m. u. n. U. hervorgegangenen Aufsatz, der den Titel *Mechanische Kraft und Kraftübertragung* trägt, wiederholt Grimsehl diese Ausführungen, indem er fordert, dafs bei den Kraftübertragungen die inneren Druck- und Spannungsverhältnisse der Körper berücksichtigt und die sog. einfachen Maschinen nur als Beispiele zu der Lehre von der zwangläufigen Bewegung behandelt werden. Der Vortrag behandelte noch einen zweiten Gegenstand, dem Grimsehl auch einen *Zur experimentellen Einführung der Begriffe Kraft, Masse, Energie* betitelten Aufsatz gewidmet hat. Er schildert darin, wie er, um der Verwechslung der Begriffe Masse, Kraft, Gewicht vorzubeugen, sich bei der Einführung in das dynamische Grundgesetz „masseloser Kraftquellen" bedient, unter welchem Ausdruck er die Elastizität einer gespannten Feder und die Explosionskraft des Pulvers versteht. In dem mitgeteilten Lehrgange werden zugleich die angewandten Apparate und die mit diesen anzustellenden Versuche eingehend beschrieben. In einem unter dem Titel *Über die Ableitung des Hebelgesetzes nach Grimsehl* veröffentlichten Bericht über den zweiten der vorstehend genannten Aufsätze Grimsehls bekundet Keferstein seine Zustimmung zu den Vorschlägen des letzteren, indem er zugleich einige Abänderungen des Grimsehlschen Lehrganges vorschlägt.

O. Müller schreibt über *Die richtige Definition einiger wichtiger Grundbegriffe der Mechanik.* Er verlangt eine scharfe Trennung der Begriffe Gewicht, Masse, spezifisches Gewicht, spezifische Masse (= Dichte), relatives Gewicht, relative Masse und führt die häufige Verwechslung derselben einmal auf die amtliche Definition der Gewichtseinheit („Die Einheit des Gewichts ist das Kilogramm. Es wird dargestellt durch die Masse desjenigen Gewichtsstücks . . ."), andererseits auf den fehlerhaften Gebrauch des Wortes Gewicht in der Chemie zurück. Besonders wichtig wird die strenge Unterscheidung in den Ländern, die das metrische System nicht angenommen haben. Gestreift werden auch die Begriffe der Winkelgeschwindigkeit und des Trägheitsmoments; dabei wird beanstandet, dafs sie häufig als Geschwindigkeit bezw. Masse eines in der Entfernung 1 befindlichen Punktes definiert werden, während doch in Wirklichkeit eine Übereinstimmung nur in den Mafszahlen, nicht aber in den Dimensionen bestehe.

Keferstein gibt eine neue Art der Berechnung des Trägheitsmoments eines Körpers in Bezug auf eine zu einer Schwerpunktsaxe parallele Axe; sie beruht auf einigen phoronomischen Vorgängen, die sich unschwer zum Verständnis der Schüler bringen lassen. In einem zweiten Aufsatz ermittelt Keferstein die Gröfse der Zentripetalbeschleunigung für die gleich-

Digitized by Google

förmige Bewegung auf einem Kreise, indem er an den wagrechten Wurf anknüpft und für kleine Zeiten den Wurfparabelbogen mit einem Kreisbogen identifiziert. — Eine strenge Ableitung der Formel für den Foucaultschen Pendelversuch gibt Schnell. — Miller zeigt, wie man den Schwerpunkt des Umfangs eines Dreiecks konstruktiv auch in dem Falle finden kann, wenn die Längeneinheiten der Seiten verschiedene Gewichte haben. — Schwartze bemängelt die in den Lehrbüchern übliche Art der Ableitung des Stofsgesetzes, weil die Herleitung der Gleichungen nicht aus dem Huyghensschen Axiom der Gleichheit der relativen Geschwindigkeit vor und nach dem Stofs, sondern auf Umwegen erfolgt und die Formeln hinsichtlich des Einflusses der Masse unklar seien. Er schlägt daher einen andern, hier im einzelnen nicht wiederzugebenden Weg vor. — Behn untersucht, unter welchen Bedingungen ein Quader, der auf einer horizontalen Ebene durch eine horizontale Kraft fortbewegt wird, gleitet, ohne umzukippen.

In seinen *Untersuchungen über die Grundlagen der Raum- und Zeitmessung* geht Wehner ausführlich auf die begrifflichen und praktischen Schwierigkeiten ein, mit denen das Messen von Strecken und Zeiten verknüpft ist. Insbesondere behandelt er die Frage der Naturmafse, das Problem der Gleichheit zweier Strecken und die Axiome, die der Streckenvergleichung zu Grunde liegen. Analoge Fragen werden für die Zeit erörtert, wobei besonders auf das Problem der absoluten Zeit eingegangen wird.

Apparate und Versuche: Heinrich zeigt, wie man Projektionsbilder herstellen kann, wenn man auf einer mit einer Gelatineschicht überzogenen Glasplatte die entsprechende Zeichnung mit Tinte, Tusche oder Farbe aufträgt. — Penseler stellt Projektionsbilder auf Mattglas her, bei denen eine fixierte Zeichnung (z. B. Kartenbild von Europa) durch eine abwaschbare (z. B. Isobaren) überdeckt werden kann. — Janson bringt ein älteres Verfahren zum Herstellen von Projektionsbildern in Erinnerung, welches sich besonders für das Durchpausen von schematischen Zeichnungen eignet.

Ein von Stecher beschriebenes Volumenometer ist schon seit längerer Zeit in Gebrauch. — Rebenstorff gibt ein Verfahren zum Bestimmen des Rauminhalts von Gefäfsen an. — Bernoulli beschreibt Noniusmodelle zum Projizieren. — Schwedoff berichtet über eine kleine Vorrichtung, durch welche die gewöhnliche Laboratoriumswage zu einem Vorlesungsapparat wird, und zeigt, wie damit die Oberflächenspannung einer Flüssigkeit und die magnetischen Kräfte gemessen werden können. — Einen verbesserten Fühlhebel zum Messen kleiner Strecken und einen Apparat zum Messen kleiner Verschiebungen beschreibt Fuchs. — Kleiber hat einen Geschwindigkeitsmesser („Celmeter“) konstruiert, der in jedem Augenblicke die Geschwindigkeit durch einen Zeiger auf einer empirisch ermittelten Skala angibt.

Digitized by Google

Über Grimsehls „Masselose Kraftquellen“ s. oben. — Über einen von Woodruff angegebenen Versuch über die Zerlegung einer Kraft in zwei Komponenten wird in PZ 16, 5, 289 berichtet. — Grimsehl zeigt, wie man, wenn ein hinreichend hohes Treppenhaus zur Verfügung steht, die Fallgesetze am freien Fall selbst experimentell finden kann. — Bahrdt beschreibt eine Fallmaschine, bei welcher der freie Fall vorliegt und die schon bei 30 cm Fallhöhe sehr genaue Fallzeiten gibt. — Grimsehl hat einen Apparat zur Demonstration der Zug- und Druckspannungen in einem von einer Kraft angegriffenen festen Körper sowie zur experimentellen Ableitung des Momentensatzes konstruiert. — v. Rostowzew zeigt die Abhängigkeit der Schwingungsdauer eines Pendels von der Beschleunigung an einer eisernen pendelnden Kugel, die dem Einfluſs eines Elektromagneten unterworfen ist. — Fuchs beschreibt eine Vorrichtung, mittels der drei im Kreise laufende Kugeln in gleicher Ebene erhalten werden können. — Über einen von Gill angegebenen Versuch zur Erläuterung der Präzession und Nutation wird in PZ 16, 5, 289 berichtet. — Bohn beschreibt einen Versuch mit einer rotierenden ausfliefsenden Wassersäule, durch den die tangentiale Fortbewegung der einzelnen Tropfen gezeigt werden kann. — Fuchs veranschaulicht durch entsprechende Versuche den Satz, daſs ein unter dem Einfluſs einer Zentralkraft stehender Punkt, wenn diese proportional der Entfernung ist, eine Ellipse beschreibt, deren Mittelpunkt das Kraftzentrum ist; daſs aber letzteres in einem Brennpunkt liegt, wenn die Zentralkraft umgekehrt proportional dem Quadrate der Entfernung ist. — Versuche über die Energieverhältnisse eines Körpers, auf den keine Kräfte wirken, beschreibt Behn.

Höfler hat einen Apparat für das hydrostatische Paradoxon konstruiert. Eine andere Vorrichtung dient zum Nachweis des Satzes, daſs der Seitendruck einer vertikalen rechteckigen Wand im ersten Drittel der Höhe angreift. — Einen einfachen Apparat für das hydrostatische Paradoxon beschreibt auch Hartwich. — Sonn weist durch den Versuch die Richtigkeit des Archimedischen Prinzips für schwimmende Körper nach.

Rebenstorff zeigt den Einfluſs des Luftwiderstands auf die Bewegung durch eine unter dem Rezipienten der Luftpumpe stehende, in Rotation versetzte Magnetnadel, von der zwei Streifen Blattgold herabhängen. — Grimsehl bestimmt das Gewicht einer Luftmenge ohne Zuhilfenahme der Luftpumpe. — Eine empfindliche Methode zur Demonstration der Abhängigkeit des Luftdrucks von der Höhe beschreibt Behn. — Rebenstorff gibt einige Versuche mit dem Variometer an. — Verschiedene Versuche zur Lehre vom Luftdruck (Heber, intermittierender Brunnen usw.) teilt Sonn mit. — Einen Apparat zum Nachweis des Mariotteschen Gesetzes, bei dem der übliche lange Gummischlauch wegfällt, beschreibt Fr. C. G. Müller, — Behn einen solchen, der dasselbe Gesetz für kontinuierlich veränderlichen Druck zu demonstrieren gestattet. — Haselbach beschreibt einen Diffusionsapparat.

Digitized by Google

3. Wellenlehre und Akustik.

Die bei Schallsignalen auf Nebelstationen der Küste gemachten Erfahrungen über die Fortpflanzung des Schalles unter den verschiedensten, namentlich auch meteorologischen Bedingungen teilt Stahlberg mit. Besonders interessant sind die über Brechung und totale Reflexion des Schalls gemachten Beobachtungen. — Steiner weist durch den Versuch die Unzulänglichkeit jener rein gestimmten Tonleitern und Akkorde nach, welche in allen Lehrbüchern der Physik besprochen und als ideale Ausdrucksmittel der Tonkunst hingestellt werden. Der Durdreiklang, der doch eine sehr vollkommene Konsonanz ist, klingt weniger gut, wenn die Töne nach einander erzeugt werden, weil in diesem Falle nämlich die Terz zu tief erscheint. Melodie und Harmonie sind also im Gebiete der reinen Stimmung verschieden. Durch einen Verstofs gegen die richtige Stimmung im Fortschreiten wird das Ohr mehr verletzt, als durch eine Verfehlung gegen die Harmonie. Die griechische Musiktheorie ist, weil sie hierauf Rücksicht nahm, der rein physikalischen überlegen.

Apparate und Versuche: Volkmann erläutert die Gesetze der Wellenbewegung durch Wellen, die in langen Spiralen aus Stahldraht erzeugt werden (Entstehung und Fortpflanzung der Transversalwellen; Reflexion an einer festen Wand und an einem freien Ende; Fortpflanzung in einem Seile, das aus zwei aneinander gefügten Stücken von verschiedenem Gewicht für die Längeneinheit besteht; Erzeugung von stehenden Wellen, wenn ein homogenes oder das eben beschriebene zusammengesetzte Seil benutzt wird. Der Einflufs der Spannung wird an einem Seile gezeigt, das sich in zwei oder mehr Teile gleicher Länge und gleichen Gewichts spaltet. Auch die Interferenz, die Schwebungen, die Erörterungen der Polarisation, das Schwingungsgesetz und die Lissajousschen Kurven werden anschaulich vorgeführt). — Wie die Fortpflanzungsgeschwindigkeit einer Wellenbewegung sowohl auf direktem als auf indirektem (durch n und λ) Wege ermittelt werden kann, zeigt Elsässer an einem weichen Seidenfaden. — Derselbe schildert, wie man zwei gleichgerichtete, aber sonst innerhalb gewisser Grenzen verschiedene Wellenbewegungen so übereinander legen kann, dafs der resultierende Wellenzug von einer photographischen Platte aufgenommen werden kann. — Richter beschreibt Polarisationsversuche am schwingendem Seile. — Mack hat die Machsche Wellenmaschine in einigen Punkten verbessert, sodafs die Überführung der transversalen Schwingungen in longitudinale leicht und sicher erfolgt und auch die Erzeugung der stehenden Wellen ohne störende Nebenerscheinungen vorgeführt werden kann. — von Rostowzew beschreibt zwei einfache Wellenmaschinen: bei der einen lassen an einem Netze befestigte Bleikugeln die Entstehung, Fortpflanzung und Reflexion der fortschreitenden Transversalwellen und die Entstehung stehender Transversalwellen erkennen; die andere zeigt die Interferenz zweier fortschreitender Wellen. — Gauger hat ein mechanisches Modell zur Demonstration

Digitized by Google

des Dopplerschen Prinzips konstruiert. — Giltay beschreibt Parallelversuche mit einer schwingenden Saite und mit einem Kautschuckschlauche.

Die Schallschwingungen der Luft weist Boys durch die Schwingungen der Staubteilchen in einer in der Nähe einer tönenden Pfeife aufgestellten Bunsenflamme nach. — von Rostowzew zeigt die Reflexion des Schalles, indem er in den Brennpunkt des einen von zwei einander gegenüberstehenden Hohlspiegeln eine Pfeife, in den des andern ein Kundtsches Manometer stellt. — Einfache Versuche über die Interferenz von Tonschwingungen beschreibt Rebenstorff. — Barton lehrt die Herstellung einer empfindlichen Flamme.

4. Wärme und Meteorologie.

Der Aufsatz Haselbachs über *Hohe Temperaturen* ist im wesentlichen chemischen Inhalts. Berücksichtigt sind die folgenden Wärmequellen: Verbrennung des Wasserstoffs, elektrischer Lichtbogen, Thermit. In einem Aufsatze über *Tiefe Temperaturen* schildert derselbe Verfasser die auf die Verflüssigung der Gase gerichteten Bemühungen und ihre Erfolge, sowie die Eigenschaften und technischen Anwendungen der verflüssigten Gase. Auch über die bisher gesammelten Erfahrungen über die chemischen Reaktionen bei Temperaturen, wie sie die verflüssigten Gase besitzen, wird berichtet. — Krebs sprach auf der Hauptversammlung des Vereins zur Förderung d. m. u. n. U. in Breslau über *Die Regelation im Lichte der Versuche Faradays und als Gegenstand des Schulunterrichts.* Er ging auf die verschiedenen Erklärungsversuche dieses Vorgangs ein und kam zu dem Ergebnis, dafs allein die Faraday-Tyndallsche Erklärung richtig sei, die annimmt, dafs ein Wasserteilchen, das bei einseitiger Berührung mit Eis seinen flüssigen Zustand beibehalten kann, dies nicht mehr zu tun imstande ist, wenn es auf beiden Seiten von Eis berührt wird. Auf Grund der Vorgänge bei der Herstellung eines Eisballes aus Schnee mufs man sich vorstellen, dafs das oberflächliche Abschmelzen des Eises dem Innern des Balles Wärme entzieht und dadurch das Wasser im Innern zum Gefrieren bringt. — Schwedoff gibt eine einfache Ableitung für die Grundgleichung der kinetischen Gastheorie.

Freybe behandelt *Den Unterricht in der Wetterkunde.* Er findet den Grund, warum dieses Fach jetzt auch seitens der Schulbehörden mehr Beachtung findet, in dem Bedürfnisse der Landwirte nach einer guten Wettervorhersage. Die amtlichen Prognosen sowohl als die privaten sind aber zu allgemein gehalten und kommen zu spät in die Hände der Interessenten. Es wird dann der Anfang des an der Landwirtschaftsschule zu Weilburg innegehaltenen Lehrgangs skizziert, der sich durch die Stichworte: Entstehung des Windes, Isobaren, Barometer, Cyclonen und Anticyclonen, Gradient, Himmelsbedeckung, Niederschlag, Lufttemperatur, Einstrahlung und Ausstrahlung, Winddrehungsgesetz, Wolkenformen an-

Digitized by Google

deuten läfst. Der meteorologische Unterricht ist darum wertvoll, weil er Gelegenheit zur Verknüpfung vieler Einzelgebiete, Anleitung zu eigener Beobachtung (wofür sehr hübsche Beispiele gegeben werden) und zu richtiger Schlufsfolgerung aus dieser bietet und Freude an der Natur und Ehrfurcht vor dem Erhabenen in ihr wachruft. — Polis teilt in seinem Aufsatze *Wetternachrichtendienst und Witterung* einiges über die geschichtliche Entwicklung des Wetternachrichtendienstes, seine heutige Gestaltung und die Einrichtung der Wetterkarten mit, schildert die Witterungsvorgänge in einem Hochdruck- und einem Tiefdruckgebiet und zählt die für unsere Gegenden ermittelten fünf Hauptzugstrafsen der Minima mit ihren kennzeichnenden Eigenschaften auf. In einem zweiten Aufsatz, der den Titel *Meteorologie und Schule* führt, empfiehlt Derselbe die Behandlung der Witterungskunde und Klimalehre auf den Schulen und macht auf die entsprechenden Veranstaltungen der Technischen Hochschule zu Aachen aufmerksam (Vorlesungen, praktische Übungen, Ausgabe von Wetterkarten). — Über die Abhandlungen von Polluge, Rychlicki, Fricke s. oben S. 62.

Apparate und Versuche: Kleiber veranschaulicht die verschiedene spezifische Wärme der verschiedenen Flüssigkeiten durch das verschieden tiefe Einschmelzen, das mit den betreffenden Flüssigkeiten gefüllte Hohlzylinder beim Aufstellen auf einen Eisblock zeigen, und gibt einige andere Versuche über spezifische Wärme und Schmelzwärme an. — Grimsehl beschreibt einen Kryophor neuer Konstruktion, sowie einen neuen Demonstrationsapparat zur Bestimmung des mechanischen Wärmeäquivalents. — Die Herstellung eines einfachen Hygroskops lehrt Weiler. — Börnstein zeigt, wie man die jährlichen Temperaturschwankungen eines Ortes durch eine Fläche veranschaulichen kann, deren beide horizontale Koordinaten die eine die Stundenzahl, die andere die Monatszahl darstellen, während die vertikale Koordinate der Temperaturangabe entspricht.

5. Optik.

Kleiber leitet die Gestalt eines Parallelstrahlenbündels nach der Astigmatisierung durch einen gewöhnlichen Hohlspiegel elementar ab. — Epstein gründet die Linsenformel auf die Prismaformel. — Über die Entstehung optischer Bilder vom Standpunkt der Wellenlehre schreibt Lanner. — Thomas beschäftigt sich mit der Schultzeschen Theorie von der Funktion der Netzhautstäbchen, nach welcher diese nur die Empfindung für hell und dunkel, die Netzhautzäpfchen aber die Farbenempfindung vermitteln. Dabei reagieren die ersteren bereits bei geringeren Lichtstärken als die letzteren. Hierauf beruht es, dafs in der Dämmerung unter gewissen Umständen nur ein fahles, graues Licht, keine Farben wahrgenommen werden. — Über die Arbeiten von Plettenberg und Reimann s. oben S. 62.

Digitized by Google

Apparate und Versuche: Heinrich gibt einige Winke über die Aufstellung des Handheliostaten. — Halben läfst gekrümmte Lichtstrahlen in erstarrter Gelatine mit continuierlich veränderlichem Zuckergehalt entstehen. Der Versuch gelingt selbst bei Trögen mit einer Länge von weniger als 20 cm. — Behn beweist durch einen einfachen Versuch, dafs bei der Minimalstellung eines Prismas die Strahlen das letztere symmetrisch durchlaufen. — Tumlirz beschreibt ein einfaches Verfahren zur Umkehrung der Natriumlinie. — Behn zeigt die sphärische Abweichung einer Sammellinse. — Jung liefert ein Gegenstück zum Sehen mittels enger Öffnungen. — Thomas gibt Versuche über das sog. Graulicht (s. o.) an. — Ellinger zeigt, wie die Wellenlänge des Lichts bei Benutzung eines Gitters durch einige einfache Messungen mit hinreichender Genauigkeit gefunden werden kann. — Einen einfachen Apparat zur Erzeugung Newtonscher Ringe beschreibt Behn. — Thomas berichtet über das Auftreten von Polarisationsfarben, wenn Sonnenstrahlen durch gefrorene Fenster auf eine reflektierende Wasserfläche fallen.

6. Elektrizität und Magnetismus.

Hersel gibt eine *Elementare Ableitung einiger Hauptsätze über mechanische Arbeit und über das Potential.* — Adami teilt die Ergebnisse seiner Versuche über die Isolierfähigkeit verschiedener Körper mit. Als beste Isolatoren erweisen sich Bernstein und Schwefel, demnächst Paraffin, während Glas, Porzellan, Celluloid, Hartgummi sich bisweilen wie Metalle verhielten. — Geschöser weist daraufhin, dafs die bisher aufgestellten Theorien über die Vorgänge beim Elektrophor mit den Tatsachen nicht übereinstimmen. Er stellt selbst eine Theorie auf, indem er von einem Versuche ausgeht, aus welchem er folgert, dafs bei der Trennung zweier sich berührenden Körper zugleich eine Trennung der Elektrizitäten stattfindet. Beiläufig wird geschlossen, dafs der Voltasche Grundversuch mit dem Vorgange im Voltaelement nichts zu tun hat. — Adami berichtet über weitere Versuche über die Kontaktelektrizität (vergl. Jb. XVII, 67). Es ist interessant zu erfahren, dafs in zahlreichen Fällen sich das Verhalten der beiden sich berührenden Körper als nicht konstant erwies. — Lorey gibt eine elementare Ableitung des Thomsonschen Satzes vom wirtschaftlichen Querschnitt. — Stephan behandelt die Konstruktion und Theorie eines elektrischen Fernsehers.

Apparate und Versuche: Kemna beschreibt einen Apparat, welcher den Verlauf der magnetischen Kraftlinien zu zeigen bestimmt ist und der aus einer in Cardanischer Aufhängung schwebenden Magnetnadel besteht, — Grimsehl eine Polwage zur Ermittelung der Polstärke von Magnetnadeln und der Horizontalintensität des Erdmagnetismus. — Schwedoff mifst die magnetischen Kräfte mittels einer Laboratoriumswage, die durch eine kleine Vorrichtung zum Vorlesungsapparat umgestaltet ist.

Digitized by Google

Adami hat ein einfaches Elektroskop erfunden, das den Ausschlag 24 Stunden unverändert beibehält. — Drei Elektroskope beschreibt Weiler, — Grimsehl ein von ihm erfundenes Blättchenelektrometer und Versuche damit (Nachweis der Konstanz des Potentials eines Leiters und des Spannungsabfalls auf einem Leiter (Bleistiftstrich bei Klemmspannung von 220 Volt), der gleichen Potentialdifferenz an verschieden grofsen, in einen Elektrolyten tauchenden Metallplattenpaaren; Voltascher Grundversuch (der aber ausdrücklich als nicht für den Unterricht bestimmt erklärt wird); entladende Wirkung der ionisierten Luft). Nebenbei werden Winke für die Behandlung elektrostatischer Apparate gegeben (das Anwärmen ist unnötig, bisweilen direkt schädlich: der Wassergehalt der Luft stört nicht, wenn die isolierenden Teile mit Wasser gründlich gereinigt sind; zur Entfernung des Kondensationswassers an Apparaten, die aus einem kalten Sammlungszimmer in den warmen Unterrichtsraum gebracht werden, genügt gelindes Anwärmen während weniger Minuten). — Schütz benutzt zum Nachweis der Abhängigkeit der elektrischen Spannung von der Oberfläche eine Papierlaterne. — Adami beschreibt ein + und — Elektrophor. — Noack weist die Änderung des Luftpotentials mit der Höhe nach.

Grimsehl zeigt durch einen einfachen Versuch, dafs in einem galvanischen Elemente die Erzeugung der elektrischen Stromenergie von einem Aufwand an chemischer Energie begleitet ist (das Amalgamieren hat danach nur den Zweck, die Verunreinigungen des Zinks zu verdecken). Schütz weist qualitativ den Mehrverbrauch von Zink im geschlossenen Element mittels der gewöhnlichen Wage nach. — Bohnert und Schröder haben eine Versuchsanordnung ersonnen, mittels deren der Potentialabfall längs eines stromdurchflossenen Leiters bei einer Klemmspannung von 220 Volt nachgewiesen werden kann. (S. dazu auch den ähnlichen, weiter oben erwähnten Versuch Grimsehls). — Grimsehl beschreibt verbesserte Wasserzersetzungsapparate und empfiehlt die Elektrolyse zur Gewinnung von Gasen. — Rosenfeld hat an dem Hofmannschen Wasserzersetzungsapparat eine kleine Abänderung angebracht, die das Füllen und Entleeren erleichtert. Aufserdem sind die Platinelektroden durch platinisierte Glasstäbchen oder Röhrchen aus Biscuitporzellan („Wiener Elektroden“) ersetzt. — Einen Vorlesungsversuch über die elektrolytische Zersetzung von Salzen schildert Hillig. — Grimsehl beschreibt einen Hitzdrahtapparat mit Nebenschlüssen. — Grimsehl gibt ein Verfahren an, nach welchem das elektrische Wärmeäquivalent durch eine in einem Kalorimeter befindliche Glühlampe ermittelt werden kann, wobei man es in der Hand hat, nur die dunklen Wärmestrahlen oder mit diesen zugleich auch die Lichtstrahlen absorbieren zu lassen. — von Rostowzew zeigt die Joulesche Wärme durch Entzünden eines Magnesiumdrahtes. — Schmidt veranschaulicht das magnetische Feld an einem stromdurchflossenen Leiter. — Schütz hat einen Apparat konstruiert, der Ampères Theorie des Magnetismus auch für Molekularströme auf experimentellem Wege zu veranschau-

Digitized by Google

lichen gestattet. Man kann mit demselben die magnetischen, elektromagnetischen und elektrodynamischen Erscheinungen vorführen. — Ulsch beschreibt zwei Apparate zur Vorführung elektromagnetischer Rotationserscheinungen. — Grimsehl lehrt die Wiedergewinnung des Quecksilbers aus dem am Boden des Quecksilberunterbrechers sich bildenden Schlamme. — von Czudnochowski beschreibt ein einfaches Hochspannungsvoltmeter für Versuche mit Induktorien. — Zwei Apparate für die Lehre von der Magnetinduktion (der eine illustriert die Flemmingsche Rechte-Hand-Regel, der andere dient zur wirklichen Ausführung des Fundamentalversuchs und zur Vorführung der elektrodynamischen Bewegungen) bringt Hintze auf den Markt. — Siemens und Halske empfehlen ihren Läute-Induktor als Modell einer magnetelektrischen Maschine. — Kann zeigt die Selbstinduktion an dem Aufleuchten einer in einen Stromkreis mit hoher Selbstinduktion eingeschalteten Glühlampe beim Schliefsen und Öffnen des Stroms. — Eykmann beschreibt einen Versuch zur Impedanz. — von Czudnochowski veranschaulicht die scheinbare Widerstandszunahme von Elektromotoren beim Anlaufen durch die Helligkeitsänderung einer eingeschalteten Glühlampe. — Penseler beschreibt einen Apparat zur Veranschaulichung der Wirkungsweise der elektrischen Starkstromsicherungen bei Kurzschlufs, welcher auch als Modell der Stromverteilung in einem Lichtleitungsnetz benutzt werden kann, — ferner die verschiedenen Blitzschutzvorrichtungen bei elektrischen Anlagen sowie Apparate und Versuche, durch welche die Wirkungsweise derselben erläutert wird, — weiter führt er das Ausblasen des Flammenbogens bei den Siemensschen Hörnerblitzableitern vor, — endlich demonstriert er die Vorgänge im Telephon durch eine von ihm ersonnene Versuchsanordnung. — Grimsehl beschreibt eine Demonstrations-Nernstlampe, — von Czudnochowski einen einfachen Plattenerreger für die Hertz-Lecherschen Versuche. — Milewski zeigt stehende elektrische Wellen auf einem Drahte. — Einige andere Verfahren zu gleichem Zwecke rühren von Schulze her. — Bleekrode beschreibt einfache Apparate für Funkentelegraphie. — Jung gibt einen Versuch zur Funkentelegraphie an. — Milewski beschreibt einen Fritter mit Quecksilberfüllung zum Abhören von Funkentelegrammen mit dem Telephon. — Ein Universalinstrumentarium zur Demonstration der Resonanz elektrischer Schwingungen usw. wird von Ernecke geliefert. — Die experimentelle Ermittelung der Dialektrizitätskonstanten mittels einer von ihm ersonnenen Versuchsanordnung lehrt Grimsehl.

Elektrische Anlagen für die Zwecke des physikalischen Unterrichts werden in den Jahresberichten der *Oberrealschule zu Kiel* und besonders eingehend in demjenigen der *Oberrealschule auf der Uhlenhorst in Hamburg* beschrieben.

Digitized by Google

7. Mathematische Geographie und Astronomie.

In einem bereits vor einigen Jahren erschienenen, aber Berichterstatter erst jetzt zugegangenen Schriftchen mit dem Titel *Die astronomische Era und das Jahrhundert 19* stellt Kewitsch eingehend und übersichtlich die verschiedenen Arten, die Zeitgröfsen zu zählen (Historiker, Astronomen usw.), dar, aus deren Würdigung er die Folgerung zieht, dafs es sich empfiehlt, das Jahrhundert nicht mehr mit einer Ordinalzahl, sondern mit der aus den beiden ersten Ziffern der Jahreszahl gebildeten Cardinalzahl zu belegen, also Jahrhundert 19, statt 20stes Jahrhundert zu sagen.

König lehrt die Berechnung des wahren Sonnendurchmessers auf Grund des Venusdurchgangs. — Schmidt untersucht, wie sich die Gröfse des Unterschieds zwischen dem Azimut und dem Stundenwinkel mit der Polhöhe und mit dem Stundenwinkel und der Deklination des Sternes ändert. — Mach macht darauf aufmerksam, dafs man bei dem Ablesen der Himmelsrichtungen aus den Landkarten vorsichtig sein müsse; beispielsweise müsse man, um auf dem kürzesten Wege von Prag nach Singapore zu gelangen, nicht nach Südosten, wie die Betrachtung der Landkarte zu lehren scheine, sondern nach Osten gehen. — Über Reimanns Untersuchungen über die scheinbare Vergröfserung der Sonne und des Mondes am Horizont, über Schönes Darstellung der Airyschen elementaren Theorie der Planeten- und Mondstörungen, sowie über Beaus Abhandlung über die Berechnung der Sonnen- und Mondfinsternisse s. oben S. 62, 63.

Apparate: Sickenbergers Planetarium (Preis 250 Mk.) beschränkt sich nach der empfehlenden Besprechung durch Ducrue auf die Veranschaulichung der in richtigen Verhältnissen wiedergegebenen Gröfsen, Entfernungen und Bahngeschwindigkeiten der acht Hauptplaneten und verzichtet auf die Darstellung der Monde, der Axendrehungen, der Exzentrizität und der Neigung der Bahnen. — Ein einfaches Vertikalplanetarium beschreibt Fuchs.

Eine Schulsternwarte mit Drehkuppel und Plattform ist in dem Neubau des *König-Wilhelms-Gymnasiums zu Magdeburg* angelegt. Eine kurze Beschreibung enthält der Jahresbericht der Anstalt.

Digitized by Google

IV. Chemie und Mineralogie.

1. Chemie.

A. Lehrverfahren.

Aus einer historischen Skizze, die E. Binder von der äufseren *Entwickelung des chemischen Unterrichts* an den Mittelschulen Sachsens und Preufsens entwirft, ist zu entnehmen, dafs genannter Lehrzweig in Sachsen etwa seit 1828, in Preufsen seit 1832 im Lehrplan der Realschulen Aufnahme gefunden hat. Die weitere Entwicklung des Lehrplans an den verschiedenen Schulkategorien Sachsens ergibt sich aus folgender Zusammenstellung:

	Zahl der wöchentlichen Chemie-Stunden			
	seit 1850	1860	1870	1884
Realschule II. Ordn.	teilw. 2 St.	in I u. II 3 St., in III 2 St.	I u. II je 2 St.	I u. II je 2 St.
- I. -	—	—	OI bis UII je 2 St.	—
Realgymnasium	—	—	—	OI bis OII je 2 St.
Gymnasium	—	—	m. Physik in OII 2 St.	v. 1893 ab 1 St. $^1/_2$ J. in OIII.

Eine ähnlich ungünstige Verschiebung hat der Chemieunterricht auch im Lehrplan der preufsischen Anstalten erfahren, da er nur an den Oberrealschulen im wesentlichen intakt blieb. Die Gymnasien Sachsens haben nach Binder (S. 20—21) „bis auf den heutigen Tag ihre ablehnende Stellung der Chemie gegenüber beibehalten“. Auch an den preufsischen Gymnasien ist der chemische Unterricht „zu wenig umfangreich, um sich an diesen Anstalten eigenartig zu entwickeln“ (S. 28).

Diesem skeptischen Urteil gegenüber ist es wertvoll, den Umfang des chemischen Unterrichts, wie er unter den gegenwärtigen Lehrplanbestimmungen an preufsischen Gymnasien erteilt wird, an einem konkreten Beispiel festzustellen. Der Berichterstatter wählt dazu einen speziellen Lehrgang der Chemie, der für das Kgl. Gymnasium zu Kiel von Oberlehrer O. Nitsche entworfen wurde und als Programmbeilage im Berichtsjahre erschienen ist. Der Lehrgang beabsichtigt, „nur solche Tatsachen und Grundlehren auszuwählen, deren Kenntnis einerseits in der Physik und Mineralogie, andererseits zum Verständnis vieler Erscheinungen des täglichen Lebens unerläfslich ist“. Das Ziel soll auf einem möglichst direkten, stufenmäfsig aufsteigenden und schliefslich eine leichte Übersicht gewährenden Wege erreicht werden. Der Unterricht knüpft daher an eine kleinere Zahl ausgewählter Versuche an, die hier aufgezählt werden mögen, um den Umfang des Ganzen ersichtlich zu machen: 1. Elektrolyse des

Digitized by Google

Wassers. 2. Oxydation von K, Na an der Luft. 3. Darstellung von Wasserstoff. 4. Verbrennung des Wasserstoffs. 5. Einwirkung von Na und K auf Wasser. 6. Darstellung von O aus Kaliumchlorat. 7. Verbrennung von S, P, Mg, Fe in Sauerstoff. 8. Gewichtszunahme der am Magneten hängenden Eisenfeile infolge Erhitzens 9. Zerlegung von Quecksilberoxyd. 10. Löschen von gebranntem Kalk. 11. Darstellung von Chlor. 12. Bildung von HCl aus H und Cl. 13. Versuche mit Chlorwasser. 14. Bleichversuche. 15. Verbrennungserscheinungen in Cl. 16. Kopieren einer photographischen Platte. 17. Erhitzen von Jod. 18. Schmelzen von Schwefel. 19. Erhitzen eines Gemenges von Fe und S. 20. Entwicklung von H_2S aus FeS. 21. Verbrennung von S. 22. Abscheidung von C aus Zucker durch Schwefelsäure. 23. Versuche mit P. 24. Neutralisation einer Basis durch eine Säure. 25. Lösung von Fe in verdünnter Schwefelsäure oder Salzsäure. 26. Lösung von Kupferoxyd in Schwefelsäure. 27. Aufnahme von Wasser durch gebrannten Gips. 28. Zerfall von Kupfersulfat durch Erhitzen. 29. Verbrennung von P in abgesperrter Luft und Nachweis des N. 30 Entwicklung von Ammoniak. 31. Darstellung von Salpetersäure. 32. Entfärbung von Indigo durch Salpetersäure. 33. Auflösung von Kupfer und Silber in Salpetersäure. 34. Zerlegung von Salpeter durch Erhitzen. 35. Entzündung von Schiefspulver. 36. Trockene Destillation von Steinkohle. 37. Entwicklung von Acetylen aus Calciumkarbid. 38. Verbrennung von C in O. 39. Untersuchung der Flamme. 40. Entwicklung von Kohlensäure aus Kreide. 41. Trübung von Kalkwasser durch ausgeatmete Kohlensäure. 42. Entwicklung von Kohlensäure aus Sodalösung. 43. Reduktion von Bleioxyd. 44. Ausscheidung von Kieselsäure aus Wasserglas. 45. Zerlegung von Kupfersulfat durch den elektrischen Strom. 46. Entwicklung von HFl aus $CaFl_2$. 47. Nachweis von Cl und Schwefelsäure. 48. Fällung von Ag durch Cu. 49. Wechselzersetzung zwischen $AgNO_3$ und NaCl. 50. Fällung von Cu durch H_2S. 51. Herstellung von photographischem Papier.

Aus den Versuchen werden folgende Allgemeinbegriffe entwickelt: 1. Aufgabe der Chemie. 2. Begriff der Oxydation. 3. Begriff der chemischen Affinität. 4.—5 Basische und saure Oxyde, chemische Formeln und Gleichungen, Erhaltung der Substanz. 6.—7. Verbrennungsvorgang, verschiedene Oxydationsstufen. 8. Gewichtszunahme bei der Oxydation. 9. Reduktion. 10. Hydratbildung. 11.—17. Chloride, Jodide. 18.—20. Sulfide. 21.—22. Oxysäuren des Schwefels. 23. Phosphate. Begriff der Säure, der Basis, der Wertigkeit. 24. Salzbildung. Definition des Salzes, Nomenklatur der Salze. 25. Bildung des Salzes aus Metall und Säure. 26. Bildung des Salzes aus Oxyd und Säure. 27.—28. Krystallwasser, Sulfate. 29. Eigenschaften des N. 30. Zerlegung eines Salzes durch eine stärkere Basis. 31. Desgleichen durch eine stärkere Säure. 32.—35. Nitrate. 36.—37. Kohlenstoffverbindungen. 38. Kohlensäure.

39.—42. Flamme, Carbonate. 43. Hochofenprozefs. 44. Silicate. 45.—51. Zerlegung der Salze.

Überall ist der die Einzelversuche verbindende Faden deutlich zu erkennen. Auch erscheint der Stoff sachgemäfs ausgewählt, wenn auch für die Unterrichtszeit eines Halbjahrs etwas zu reichlich. Der Kursus schliefst mit einem Hinweis auf das Energiegesetz, sowie einer Übersicht der wichtigsten Metalle, Basen, Säuren und Salze.

Ähnliche „Gymnasialpensen" für Chemie sind schon aus früheren Berichten — so aus 1901 (XIII, 60—61) eine von Prof. Pietzker ausgearbeitete *Einführung* — bekannt. Im Vergleich zu letzterer ist der von Oberlehrer Nitsche entworfene Lehrgang zwar im methodischen Aufbau weniger gründlich, dafür aber in stofflicher Hinsicht einfacher und dem Verständnis des Schülers wohl auch leichter zugänglich. Wieweit dieser Unterschied sich etwa aus Rücksicht auf ungleiches Schülermaterial in beiden Fällen erklärt, kann hier unerörtert bleiben. Jedenfalls geben diese beiden und ähnliche, dem Boden des Gymnasialunterrichts entstammende Arbeiten unzweifelhaft Zeugnis dafür, wie lebhaft auch im Kreise der Gymnasiallehrer das Bedürfnis empfunden wird, dem chemischen Unterricht eine eigenartige, den besonderen Bedingungen des gymnasialen Lehrplans entsprechende Gestalt zu geben.

Eine in methodischer Hinsicht grundlegende Einführung in die Chemie bietet die *Schule der Chemie* von W. Ostwald. Der berühmte Chemiker schenkt uns darin unter Hinweis auf das einstmals mustergültige, gleichbetitelte Buch Stöckhardts einen Elementarkursus der allgemeinen und physikalischen Chemie. „Indem diese" — so sagt das Vorwort — „sich mit Fragen befafst, welche in gleicher Weise für die organische wie die anorganische, für die reine wie die angewandte Chemie grundlegend sind, erweist sie sich als die gegebene Grundlage jeder wirklichen chemischen Bildung und damit als die Grundlage des chemischen Unterrichts von seinen ersten Anfängen an." Damit ist sicherlich auch die Bedeutung des Buches für den Schulunterricht zum Ausdruck gebracht, wenn es auch in der ihm gegebenen Form eines Zwiegesprächs zwischen Lehrer und Schüler vielleicht mehr zur Selbstbelehrung des Einzelnen als zu direkter Benutzung im Klassenunterricht bestimmt zu sein scheint.

Die methodische Bedeutung des von W. Ostwald entworfenen Lehrganges rechtfertigt an dieser Stelle eine ausführliche Inhaltsangabe.

Der Unterricht beginnt mit Erläuterungen über die unveränderlichen Eigenschaften der Stoffe, die Unterscheidung von homogenen Stoffen und Gemengen, über Lösung, Krystallisation, Schmelzen und Erstarren, Verdampfen und Sieden, wobei sehr einfache Versuche wie Trennung von Zucker und Sand durch Lösung, Krystallisation von Kupfervitriol, Thermometermessungen u. dgl. als Ausgangspunkt dienen. Es folgen Übungen im Bestimmen von Volum- und Gewichtsgröfsen, sowie Dichtebestimmungen

Digitized by Google

(für feste Körper und Flüssigkeiten) nebst Erläuterungen über die drei Formarten (oder Aggregatzustände) der Körper.

Erst nach diesen ziemlich ausgedehnten Vorbereitungsschritten wird das Verbrennen einer im abgeschlossenen Raume verbrennenden Wachskerze als erstes Beispiel eines chemischen Vorganges näher ins Auge gefafst und dabei in der zuerst von Faraday gezeigten Weise die stattgefundene chemische Veränderung der abgeschlossenen Luft bewiesen. Nachdem dann gewogenes Eisenpulver oxydiert und die Gewichtszunahme desselben auf der Wage geprüft ist, wird die Gewichtszunahme auch für die Verbrennungsgase der Kerze experimentell gezeigt.

Zur Vorbereitung auf den Sauerstoff wird die Verbrennung von Eisenpulver noch einmal im abgeschlossenen Raum über Wasser auf einem schwimmenden Schälchen vorgenommen, um durch das aufsteigende Wasser eine Anschauung von dem beim Verbrennen verschwindenden Luftanteile zu geben. Dann wird aus Kaliumchlorat Sauerstoff entwickelt und in letzterem das übliche Verbrennungsexperiment mit C, S, P und Fe vorgenommen. Schon an dieser Stelle knüpft sich hieran ein erster Hinweis auf die in den Stoffen vorhandene chemische Energie, die sich teilweise in Wärme und Licht umzusetzen vermag.

Die sich weiter anschliefsende Darstellung von Sauerstoff aus rotem Quecksilberoxyd soll den Begriff der chemischen Verbindung und der in einer solchen enthaltenen Bestandteile schärfer hervortreten lassen und zugleich auf die Konstanz der Gewichtsbeziehungen bei chemischen Umsetzungen vorbereiten. Den Ausgangspunkt bildet ein Wägungsversuch, bei dem ein Stück Kohle innerhalb einer mit Sauerstoff gefüllten, verschlossenen Flasche verbrannt wird, und dann nach stattgefundener Verbrennung das Gesamtgewicht der immer noch geschlossenen Flasche als unverändert sich herausstellt (Gesetz von der Erhaltung der Masse). Dies wird dann weiter zur Erläuterung der Gewichtsgleichung: Quecksilberoxyd = Quecksilber + Sauerstoff, sowie zur Begriffsbestimmung des Elements benutzt; letzteres wird definiert als ein Stoff, dessen Umwandlungsprodukte immer mehr wiegen als er selbst. Auf Grund der dem Schüler bekannten Elemente wird eine erste Einteilung derselben in Metalle und Nichtmetalle vorgenommen.

Entzündungsversuche mit Magnesium und Thermit leiten zu vergleichenden Betrachtungen über die allerwichtigsten Leicht- und Schwermetalle über, ohne dafs deren Verbindungen in ausführlicherer Weise behandelt werden, da dies erst einem späteren Lehrgange vorbehalten bleibt. Es wird nur eine vorläufige Orientierung bezweckt und dann noch einmal näher auf die Verbrennungserscheinungen eingegangen, wobei u. a. auch die Oxydationen ohne Flamme, der Atemprozefs der Tiere u. dgl. herangezogen werden.

Ein neuer Kreis des Unterrichts eröffnet sich durch Einbringen von Na in Wasser. Wasserstoff wird dann auch aus Salzsäure mittels Zink

entwickelt und das zum Verständnis dieser Vorgänge Notwendigste erörtert. Es folgen Reduktionen mit HgO, CuO, PbO, sowie die Versuche mit der Knallgasflamme. Die elektrolytische Zerlegung des Wassers bleibt von dieser Stelle des Lehrgangs ausgeschlossen. Auch wird die Formel des Wassers nicht abgeleitet. Dagegen kommen die physikalischen Verhältnisse des Wassers in ausgiebigster Weise in Betracht; die Destillation des Wassers, die Bestimmung seines Dichtemaximums, die Erscheinung der Überkältung, die Bestimmung der Schmelz- und Verdampfungswärme, die Lösung fester Stoffe im Wasser werden durch einfache Versuchsanordnungen anschaulich erläutert. In chemischer Hinsicht schreitet der Unterricht zur weiteren Untersuchung der Luft fort, indem aus einem abgesperrten Luftvolum durch ein eingeführtes Phosphorstück der Sauerstoff entfernt und der rückständige Stickstoff nachgewiesen wird. Es folgt dann eine längere Versuchsreihe zur Erläuterung des Zusammenhangs zwischen Volum und Druck der Gase, wobei zur Messung zwei durch einen Kautschukschlauch beweglich verbundene und mit Quecksilber zu füllende Hahnröhren benutzt werden. Die vom Schüler zur Prüfung des Boyleschen Gesetzes vorzunehmenden Einzelmessungen geben Gelegenheit, auch auf die Genauigkeit der Ergebnisse einzugehen und den Einfluſs der Beobachtungsfehler zu erläutern.

Ebenso gründlich wird die Abhängigkeit des Gasvolums von der Temperatur, sowie der Ausdehnungskoëffizient der Gase abgeleitet. Hierzu wird eine lange, an einem Ende zugeschmolzene Glasröhre benutzt, in der bei Zimmertemperatur (18°) eine Quecksilbermarke bei 273 + 18 = 291 mm Abstand vom geschlossenen Ende eingestellt wird. Die Röhre wird erst in geschmolzenes Eis und dann in Wasserdampf von 100° gebracht, so daſs die Marke von 273—373 mm wandert. Diese Ergebnisse werden dann graphisch auf Koordinatenpapier eingetragen, so daſs die Proportionalität von Volum und Temperatur, sowie auch die Lage des absoluten Nullpunkts verständlich werden. Schliefslich wird dann gezeigt, wie bei Berechnung eines gegebenen Gasvolums bei gleichzeitiger Änderung von Druck und Temperatur zu verfahren ist.

Weiter folgen Versuche, die sich auf den der Luft beigemengten Wasserdampf, sowie seine quantitative Bestimmung beziehen.

Eine letzte Versuchsreihe ist dem Kohlenstoff und dessen wichtigsten Verbindungen gewidmet. Kohle wird im Sauerstoffstrom verbrannt und die gebildete CO_2 in Kalkwasser geleitet. Die allotropen Zustände des C gelangen zur Auffassung. Dann kommt die unvollständige Verbrennung unter Bildung von CO in Betracht, desgleichen die näheren Eigenschaften von CO_2, die jetzt auch aus Marmor mit Salzsäure entwickelt wird. Aus der Kohlensäure wird durch brennendes Mg der Kohlenstoff abgeschieden. Erläuterungen über das natürliche Vorkommen, die technische Verwendung der Kohlensäure, ihre Bedeutung für den Lebensprozeſs der Pflanzen und Tiere schliefsen sich an. Einige Betrachtungen über die Unveränderlich-

Digitized by Google

keit des Kohlensäuregehalts der Atmosphäre und über die Bedeutung der Sonne als der wichtigsten Energiequelle bilden den Schlufs des gedankenreichen Lehrganges.

Das Eigenartige desselben besteht in dem starken Vorwiegen von physikalischem Lehrstoff und der zugehörigen Versuche. Dagegen wird die Chemie absichtlich in zweite Linie gerückt und beschränkt sich im wesentlichen auf eine elementare Untersuchung der Luft, des Wassers und der Kohlensäure. Aufser O, H, N und C werden andere Elemente nur ganz gelegentlich berührt und dadurch sowohl die Übersichtlichkeit als auch das Verständnis merklich erleichtert. Da aber dafür eine verhältnismäfsig tief eindringende, auf selbständiger Beobachtung seitens der Schüler begründete Einführung zumal in die Physik der Gase gewonnen wird, kann das nur von methodischem Vorteil sein. Der Berichterstatter möchte daher den Ostwaldschen Lehrgang solchen Anstalten in erster Linie empfehlen, die auf einer bestimmten Klassenstufe — wie etwa U II — die physikalischen und chemischen Lehrstunden als einheitlichen Kursus behandeln. Würden dabei die von Ostwald so trefflich ausgewählten Einzelversuche — wenigstens der Hauptsache nach — als Schülerexperimente durchgeführt, so dürfte sich ein Unterrichtserfolg einstellen, der auf den bisher eingeschlagenen Wegen schwerlich erreicht werden kann.

Über die Lehrmethoden und Einrichtungen, die neuerdings in Amerika einen bedeutsamen Aufschwung im Betrieb sowohl des chemischen als physikalischen Schulunterrichts zur Folge gehabt haben, gibt ein von A. Smith und E. H. Hall verfafstes Buch *The Teaching of Chemistry and Physics in the Secondary School* Auskunft. Nach einem in PZ. XVI S. 250 erstatteten Referat beruht ein Hauptmoment des Erfolgs in dem zweckmäfsigen Ineinandergreifen von Klassen- und Laboratoriumsunterricht. Leider ist von einer solchen Wechselwirkung an unseren deutschen Schulen wenig zu spüren, da hier die Mehrzahl der Schüler — ausgenommen an Oberrealschulen — überhaupt keinen Laboratoriumsunterricht empfängt. Die Streichung des früher obligatorischen Laboratoriumsunterrichts im gegenwärtigen Lehrplan der preufsischen Realgymnasien mufs von diesem Standpunkt aus als eine schwere methodische Fessel empfunden werden.

Einen äufserlichen, aber doch immerhin bei chemischen Schulversuchen nicht aufser acht zu lassenden Umstand — nämlich *Vergiftungen und Unfälle* — behandelte K. Egli in einer Programmabhandlung. *Schutzvorrichtungen* im chemischen Laboratorium werden auch von J. Kryz beschrieben.

Für den *Praktisch-chemischen Unterricht* hat E. Dennert in Godesberg einen kurzen Leitfaden herausgegeben, der jetzt in 2. Auflage erschienen ist. Er enthält nicht nur die üblichen Reaktionsübungen nebst der Einführung in die qualitative Analyse, sondern gibt auch Anleitung zu leichteren Schülerversuchen, wie sie schon mit Sekundanern zur Be-

Digitized by Google

festigung ihrer chemischen Grundanschauungen vorgenommen werden können. Das Ganze stellt einen elementaren, auf selbsttätigem Experimentieren der Schüler begründeten Lehrgang dar, der den Anfänger mit den wichtigsten Eigenschaften der in Betracht kommenden Stoffe bekannt macht; schwierigere Darstellungen von Gasen oder Präparaten sind ausgeschlossen. Wegen der prinzipiellen Bedeutung solcher Schülerversuche, über die sich der Verfasser ausführlich in den „Lehrgängen und Lehrproben“ 1897, sowie in einem Aufsatz der „Monatschrift für höhere Schulen“ 1903 geäufsert hat, ist das Büchlein als eine wertvolle, methodische Anregung zu begrüfsen, der der Berichterstatter eine recht ausgedehnte Beherzigung im Kreise der Fachkollegen wünschen möchte. — Über weitere hierhergehörige Schriften s. Jb. XIII, 67—71.

Eine Beschreibung der neueingerichteten chemischen Unterrichtsräume an der Oberrealschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg hat Oberlehrer G. Mielke als Programmschrift veröffentlicht. Die Räume bestehen in je einem Sammlungs-, Unterrichts- und Schwefelwasserstoff-Zimmer, sowie in dem Arbeitsraum der Schüler, der mit 12 Arbeitsplätzen ausgestattet ist; Gasabzüge, Druck- und Saugpumpe, Verdunkelungseinrichtung und zwei Anschlufsstellen für Stromentnahme bis zu 15 Ampère sind vorgesehen; auch die Ausrüstung des Laboratoriums ist als mustergültig zu bezeichnen.

B. Lehrmittel.

Eine neue *Anorganische Chemie* von James Walker liegt in deutscher Übersetzung aus dem Englischen durch M. Egebrecht und E. Bose vor. Das Buch ist für jüngere Studierende bestimmt und schlägt einen eigenartigen Weg ein, der sowohl von dem systematischer Handbücher als dem methodischer Leitfäden wesentlich abweicht. Zwar kann hier aus Raumgründen eine vollständige Inhaltsanalyse nicht gegeben werden; doch läfst sich sagen, dafs die chemischen Tatsachen in dem Buche in einer auch dem Anfänger durchsichtigen Art der Verknüpfung und Aufeinanderfolge dargestellt sind. Nicht das Theoretische tritt in den Vordergrund, sondern das, was der Verf. im Vorwort als die „Realitäten der Chemie“ bezeichnet; darunter sind aufser den elementaren Grundtatsachen u. a. die Neutralisationsvorgänge, die Bildung und Zerlegung der Salze, Oxydation und Reduktion, die Ionenbildung, die Elektrolyse, die Gasgesetze und andere allgemeine Kapitel zu verstehen, in deren gründlicheres Verständnis sich der Anfänger bis zu einer gewissen Selbständigkeit einzuarbeiten an der Hand der Darstellung selbst genötigt wird. Nachdem z. B. die Löslichkeitsverhältnisse der wichtigsten Salze auseinandergesetzt sind (S. 84—85) und die Regel abgeleitet ist, dafs Wechselzersetzung (Radikalumtauschung) immer eintritt, wenn eines der möglichen Umsetzungsprodukte unlöslich ist, werden Einzelreaktionen vorgeführt, deren Verlauf der Lernende selbständig vorauszubestimmen ver-

Digitized by Google

mag. Ähnlich wird die elektrochemische Spannungsreihe zu deduktiven Anwendungen benutzt. Auch der Aufbau komplizierterer Reaktionsgleichungen aus einfacheren — wie z. B. bei Einwirkung von Cu auf Salpetersäure — wird (S. 127—130) in verständiger Weise behufs Erziehung des Anfängers zum chemischen Denken verwendet. Möglichst vielseitige Benutzung solcher methodischer Hilfsmittel führt über mancherlei Hindernisse hinweg, die sonst leicht den ersten Eintritt in das chemische Lehrgebiet erschweren. Die Einführung in die Ionentheorie wird nach kurzen einleitenden Bemerkungen über positive und negative Radikale zunächst mit der äufserlichen Erklärung der Symbole (Punkte und Striche) für die elektrischen Einheitsladungen begonnen; erst später kommen im weiteren Verlauf der Darstellung die tatsächlichen Erscheinungen in Betracht, die zur Aufstellung der Theorie geführt haben.

Dafs es immer von Vorteil ist, einen Gegenstand von zwei möglichst verschiedenen Seiten zu betrachten, heben die Übersetzer mit Recht zur Empfehlung des Buches hervor, das auch dem Chemielehrer an unseren deutschen Lehranstalten manche Anregung zu methodischen Überlegungen bietet.

Die *Einführung in die Chemie in leichtfafslicher Form* von Prof. Lassar-Cohn ist in erster Linie zum Nachlesebuch für Zuhörer an Volkshochschulen bestimmt. Der genannte Zweck würde eine Besprechung an vorliegender Stelle kaum rechtfertigen, doch enthält das Buch viele auch im Schulunterricht verwertbare Gedankengänge und Begriffsentwicklungen. Ref. verweist in dieser Beziehung auf die sehr verständliche Art und Weise, in der z. B. die Lehre von den Atomen und Molekeln (auf S. 63—90) von den Tatsachen aus hergeleitet und dem Anfänger verdeutlicht wird. Auch andere Theoreme, wie die Struktur der Kohlenstoffverbindungen, der Benzolring, das asymmetrische Kohlenstoffatom sind zwar nur kurz, aber mit vorzüglicher Klarheit behandelt. Desgleichen sind viele wichtige technologische, analytische und physiologische Tatsachen an passender Stelle so in den sonst vorwiegend experimentellen Lehrgang eingeführt, dafs daraus ein Verständnis auch für höhere allgemeinwissenschaftliche Ziele der Chemie gewonnen werden kann. Davon könnte auch der Schulunterricht, wenn auch vielleicht in etwas veränderter Form, mancherlei Gebrauch machen!

Von speziell für den Schulunterricht bestimmten Büchern liegen die *Elemente der Experimental-Chemie* von O. Lubarsch in völlig umgearbeiteter zweiter Auflage vor. Die beiden früher getrennten Teile des Werkes sind jetzt zu einem Ganzen vereinigt; auch ist eine Reihe von Abbildungen vorwiegend aus des Verfassers „Technik des chemischen Unterrichts“ hinzugekommen. Die neueren Forschungsergebnisse (seit 1891) werden gebührend berücksichtigt; doch wird z. B. die Ionentheorie (auf Seite 53—54) nur beiläufig berührt. Dagegen ist die Thermochemie (S. 213—219) ziemlich ausführlich abgehandelt. In letzterem Abschnitt

Digitized by Google

wäre die Beifügung der wichtigsten Konstanten, sowie einiger Rechnungsbeispiele wünschenswert. Im ganzen hält das Buch einen mittleren Weg zwischen systematischem und methodischem Lehrgange ein und geht auch in seinen Ansprüchen an das Verständnis des Theoretischen nicht zu weit.

Ähnliche Vorzüge besitzt auch Rüdorffs *Grundrifs der Chemie* in seiner neuen, durch A. Krause besorgten Neubearbeitung, die zur Ergänzung des Lüpkeschen Werkes bestimmt ist. Letzteres ist zwar als eine treffliche, wissenschaftliche Leistung anzuerkennen, geht aber über den Rahmen eines elementaren Schulbuchs weit hinaus. (Vgl. u. a. den vorjährigen Bericht.) Die Bearbeitung von Krause knüpft in der äufseren Anordnung des Stoffes wieder an den ursprünglichen Grundrifs von Rüdorff an, trägt aber den neueren Forschungsergebnissen, zumal auf dem Gebiete der physikalischen Chemie, in viel gröfserer Ausdehnung Rechnung; auch ist innerhalb der organischen Chemie das Strukturtheoretische berücksichtigt, was früher nicht der Fall war. Gegen die Stoffauswahl dürfte kaum etwas einzuwenden sein; bezüglich der Aufnahme methodischer Gesichtspunkte z. B. bei stufenweiser Einführung in die Begriffe: Äquivalent, Atom, Molekül, Valenz, sowie die verschiedenen Formen der Bildung und Zersetzung der Salze nebst ihren äufserst mannigfaltigen, das chemische Verständnis des Schülers in erster Linie fördernden Anwendungen hätten wohl die von Arendt, Wilbrand, Ohmann und anderen Methodikern gegebenen und auch in den Jahresberichten vielfach erörterten Vorschläge mehr Beachtung verdient, als ihnen der Bearbeiter hat zu teil werden lassen. Doch wird durch Einschaltung einiger methodisch vorbereitender oder zusammenfassender Abschnitte in die sonst systematisch geordnete Darstellung nach der erwähnten Richtung hin immer noch Abhilfe möglich sein.

Ein an österreichischen Lehranstalten verbreitetes, für die vierte Klasse der Realschulen bestimmtes Buch *Die Anfangsgründe der Chemie* von F. Mitteregger bietet eine Kombination von methodischem und systematischem Leitfaden, die nicht unzweckmäfsig erscheint. Das bereits in 6. Auflage erschienene Buch ist bereits bei seinem ersten Erscheinen ausführlich besprochen worden (s. Jb. IV, XI, S. 74—76).

Der wissenschaftlichen Fortentwicklung der Chemie zu folgen wird trotz der vorhandenen zahlreichen literarischen Hilfsmittel gegenwärtig durch die aufserordentlich zunehmende Ausdehnung der Einzelgebiete immer mehr erschwert. Für das Gebiet der neuerdings so erfolgreich ausgebauten, physikalischen Chemie bezweckt das von M. Rudolphi in Verbindung mit zahlreichen anderen Fachmännern herausgegebene *Physikalisch-chemische Zentralblatt* über die neu erscheinenden Arbeiten durch kurze, sachgemäfse Referate eine möglichst vollständige Orientierung zu ermöglichen. Das erste dem Berichterstatter vorliegende Heft enthält die Besprechung von 79 Arbeiten, die unter die Rubriken: Physik, Stöchiometrie, Thermochemie, chemische Mechanik, Elektrochemie, Photochemie,

Digitized by Google

chemische Verwandtschaft, Chemie, Varia und Bücherbesprechungen verteilt sind. Mehrfach sind Autorreferate, und zwar dem internationalen Charakter der Zeitschrift entsprechend, in deutscher, englischer und französischer Sprache, gegeben. Von neuen Büchern werden Ostwalds Schule der Chemie, die chemische Kosmographie von E. Baur, ein Vortrag von E. Fischer über Synthese in der Purin- und Zuckergruppe u. a. besprochen.

Dankenswerte Hinweise auf neue Forschungsergebnisse gibt seit einer Reihe von Jahren O. Ohmann in der Zeitschrift von Poske, so im laufenden Berichtsjahr über neuere Angaben zur Argongruppe, über festes Fluor und seine Verbindung mit flüssigem H u. a. m. Auch die neuen Untersuchungen über Radium und andere radioaktive Substanzen fanden in genannter Zeitschrift eingehende Würdigung.

Von wissenschaftlichen Büchern, die für den Jahresbericht eingegangen sind, ist in erster Linie das dritte Heft der *Vorlesungen über theoretische und physikalische Chemie* von J. H. Van't Hoff zu nennen, das sich mit den Beziehungen zwischen den Eigenschaften und der chemischen Zusammensetzung der Körper beschäftigt. Den physikalischen und den chemischen Eigenschaften ist je ein Hauptabschnitt gewidmet. Im ersten Abschnitte kommen der Reihe nach Volumen, Druck und Temperatur, dann die thermischen, optischen u. s. w. Beziehungen zur Darstellung. Im zweiten Abschnitte werden die chemischen Eigenschaften, die den Elementen in ihren einfacheren Verbindungen eigentümlich sind, weiter auch in ihren komplizierteren Derivaten verfolgt, wobei besonders die für explosive Mischungen sich herausstellenden Gesichtspunkte auch praktisches Interesse beanspruchen. In den folgenden Abschnitten wird der Einfluss untersucht, den eintretende Elemente auf andere schon in der Verbindung enthaltene Atome oder Atomkomplexe ausüben, desgl. der Einfluss neueintretender Stoffe auf die Änderung der Reaktionsgeschwindigkeit und andere der quantitativen Bestimmung unterworfene Vorgänge. Vielfach eröffnen sich neue Beziehungen und Formulierungen von Gesetzmäfsigkeiten auf Gebieten, die bisher eine rechnerische Behandlung auszuschliefsen schienen. Das Verständnis wird in hohem Grade durch die Art der Darstellung erleichtert, die sich mit Vorliebe der Sprache der Funktionslehre bedient, um die gegenseitige Abhängigkeit der veränderlichen Gröfsen überblicken zu können.

Der in das Berichtsjahr fallende 100jährige Geburtstag von Justus v. Liebig hat die Herausgabe mehrerer Festschriften veranlafst, von denen uns eine von Prof. Knapp in der Münchener Akademie der Wissenschaften gehaltene Festrede und eine von demselben Autor in Gemeinschaft mit Prof. J. Volhard verfafste, in Liebigs Annalen der Chemie veröffentlichte Gedenkschrift vorliegen. In letzterer wird die Entwicklung des grofsen Reformators der organischen Chemie vorzugsweise an der Hand seiner Schriften und seiner Wirksamkeit als Dozent und Leiter des

Digitized by Google

Gieſsener Laboratoriums geschildert, während die Festrede, die auch den Schluſsabschnitt der Gedenkschrift bildet, näher auf die Persönlichkeit Liebigs und sein geistiges Sein und Wesen eingeht. Unter anderem kommt hier der Gegensatz, in dem sich Liebig mit voller Absicht gegenüber aller auf historischer Überlieferung beruhender Gelehrsamkeit befand, zu scharfem Ausdruck.

Auf dem Gebiete der angewandten Chemie ist das *Lehrbuch der Baustoffkunde* von Dr. E. Glinzer in dritter Auflage herausgegeben. Es ist für den Selbstunterricht der Baubeflissenen sowie zum Leitfaden an Baugewerkschulen bestimmt und stellt sich daher völlig auf den Boden der Praxis. Vorausgeht ein sehr knapp gehaltener aber inhaltsreicher und durch Hinweise auf bestimmte Versuche erläuterter Abrifs der Experimentalchemie, deren Kenntnis naturgemäfs die Vorbedingung für die später folgenden Studien über die technische Verwendung und Prüfung der Baumaterialien zu bilden hat. In diesen Abschnitt sind zahlreiche Rechnungsaufgaben eingeschaltet, die in erster Linie technische Anwendungen der Stöchiometrie bezwecken. Auffallend erscheint dem Berichterstatter das Festhalten an den veralteten Binärformeln wie $FeOCO_2$, $CuOSO_3$ usw. Die eigentliche Baustofflehre wird entsprechend der Einteilung der Materialien in Aufbaustoffe (wie Stein, Mörtel, Holz, Metalle) und Ausbaustoffe (Glas, Kitt, Asphalt usw.) in zwei Hauptkapitel geteilt. Die Einzelabschnitte schildern das Vorkommen, die technisch unterschiedenen Sorten, die Festigkeitsverhältnisse, die Verwendung und Prüfung der Baumaterialien in durchaus zweckmäfsiger und übersichtlicher Weise. Manche Kapitel wie z. B. das über Luft- und Wassermörtel lassen deutlich die Notwendigkeit chemischer Kenntnisse für das Verständnis der technischen Operationen und Materialprüfungen hervortreten. Auch der Baubeflissene kann daher ein gründliches Chemiestudium nicht entbehren. Das genannte Werk wird in dieser Richtung sicherlich Erfolg haben.

2. Mineralogie.

Unter den schulmäfsigen Leitfäden der Mineralogie nimmt Pokornys *Naturgeschichte des Mineralreichs* in der Bearbeitung von Fischer, die in 18. Auflage vorliegt, durch Bilderschmuck und Reichhaltigkeit des Inhalts einen hervorragenden Platz ein. Bei der Verbreitung des Buches können wir auf eine nähere Besprechung um so mehr verzichten, als eine solche bereits bei früheren Auflagen erfolgt ist. Dasselbe gilt von dem *Mineralreich in Wort und Bild* von M. Krafs und H. Landois, das in 7. Auflage erschienen ist. Auch über dieses anregend geschriebene Schulbuch läfst sich nur Gutes sagen.

Anderweitige auf Mineralogie bezügliche Schulbücher oder sonstige Schriften liegen diesmal nicht vor.

Auf geologischem Gebiete ist aus der Sammlung Göschen die Geologie von E. Fraas in dritter Auflage zu erwähnen, die in kurzen Zügen

ein Bild von dem Material der Erdkruste, der Entstehung der Gesteine, den dynamischen Vorgängen und der Formationslehre entwirft. Der auf geologischem Gebiete weitbekannte Name des Herausgebers bürgt für Gediegenheit des kleinen mit 16 Abbildungen und 4 Tafeln ausgestatteten Büchleins.

Hinzuweisen ist hier auf ein in den Verlagen von Tempsky und Freytag erschienenes, grofsartig angelegtes, geologisches Werk: *Bau und Bild Österreichs*, in welchem F. E. Suess den Aufbau der böhmischen Masse, C. Diener den der Ostalpen und des Karstgebirges, V. Uhlig den der Karpathen und R. Hoernes den der österreichischen Ebenen nach den zuerst von Suess entwickelten Gesichtspunkten schildert. Von dem Werke des letzteren *Das Antlitz der Erde* ist der die Gesamtübersicht der Erdoberfläche enthaltende, angekündigte Schlufsband noch nicht erschienen.

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

Die Erziehung der Kinder zum plastischen Sehen. Die Erziehung des Plastikers. Von Max Kruse. Jedes dieser beiden Themata ist einer, leider sehr kurzen, je vier Oktavseiten füllenden Besprechung unterzogen. Aber der Inhalt beider ist dafür um so besser, er entstammt einem sehr richtigen pädagogischen und künstlerischen Empfinden. Klaren Blicks enthüllt der Verfasser den grofsen Grundschaden, an welchem unsere Schule, namentlich aber die sog. höhere, das Gymnasium, noch immer hartnäckig leidet. Die von der neuzeitlichen Pädagogik so vielfach behandelte Frage: „Hat das Fundament der Erziehung das Studium der Naturwissenschaft oder das der antiken Kulturen zu sein?“ ersetzt er durch die bedeutendere: „Sollen wir durch Anschauung die Welt begreifen lernen, oder durch Wort und Schrift?“

> Fünf Eingangspforten führen in die Zentralwerkstatt menschlichen Seins, die fünf Sinne. Sie übermitteln alle Erscheinungen des Äufseren dem Gehirn zur Verarbeitung. Die Entwickelung dieser Aufnahmeorgane, des Gesichts, des Gehörs, des Geruchs, des Geschmacks, des Gefühls, müfste die Hauptaufgabe des Erziehers sein. Unser Schulwesen benutzt nun diese Faktoren in sehr ungleicher Weise. Das Gefühl, der Geschmack, der Geruch werden kaum zur Mitarbeit herangezogen (rühmliche Ausnahme macht hier der Fröbelsche Kindergarten, d. Ref.); aber auch die Hauptorgane, Auge und Ohr, erfahren sehr ungleiche Ausbildung. Das Auge, dieser allerwichtigste Übermittler, wird nicht in der richtigen Weise entwickelt. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs in den letzten Jahren bedeutende Fortschritte auf dem Wege der Anschauungsmethode gemacht worden sind — — usw.

Der Verfasser tritt in der weiteren Entwickelung seiner Ideen dem althergebrachten Brauch unserer Schulen, namentlich der Gelehrtenschulen entgegen, dem der einseitigen Pflege der Bücherweisheit, welche „aus der Ansicht hervorgegangen ist, dafs die Versenkung in die höchsten Kulturen der Vergangenheit das Fundament für die Geistesarbeit unserer Zeit sein soll“. Kruse folgt hier dem allgemeinen Zuge der fortschreiten-

Digitized by Google

den Pädagogik und drängt dabei auf eine möglichst wirksame Ausbildung des Auges für ein verständnisvolles Erfassen der Formenwelt hin. Er nennt dies „plastisches Sehen“ oder „plastisches Empfinden“, und meint, dafs die betreffende Belehrung deshalb weniger auf das Nachbilden eines vor Augen befindlichen Gegenstandes oder Dinges wirken solle, als vor allem auf die Entwickelung des Formengedächtnisses. Sehr richtig erfafst er dabei die grofse Gefahr, welche die Kunstbestrebungen der Jetztzeit für eine Gesundung unseres Schulunterrichts mit sich bringen. „Es ist in einer Zeit, die so stark malerisch zweidimensional denkt, sehr schwer, breiteren Schichten die grofse Bedeutung des plastischen Empfindens klar zu machen.“ Er konnte kaum in treffenderen Worten die heutzutage so aufdringlich als vorgeblich künstlerische Reform auftretenden Theorien der Hamburger charakterisieren, nach denen die Schüler von jedem Beachten, Betrachten und Beobachten der Körperform abgehalten werden, wohingegen aber ein Verfahren empfohlen wird, nach welchem ihnen überhaupt alles Sichtbare, wie auf einem Vorlegeblatt oder einem Stickmuster, zweidimensional, als eine Ebene mit farbigen, hellen oder dunklen Flecken erscheinen soll. Davon, dafs sie damit dem Anschauungsunterrichte in allen Fächern der Schule ebenso gründlich schaden, wie dem künstlerischen Naturstudium, haben die Pädagogen der Hamburger Lehrervereinigung auffälligerweise keine Ahnung. (S. im vorigen Jahrgg. XIV, § 11, Ehlers Schattieren usw.). Kruse sagt über diese verflachende Art des „malerisch zweidimensionalen“ Sehens S. 3:

> Das Zeichnen gibt die Erscheinung des Objekts in der Fläche wieder, nicht das Objekt selbst. Es erfordert eine umformende Tätigkeit in unserer Vorstellung. Wird nur diese Art der Wiedergabe geübt, so verlieren wir nach und nach die Fähigkeit, uns einen Gegenstand plastisch vorzustellen. In jedem Berufe, in dem es Gepflogenheit ist, die Entwürfe nur zu zeichnen, gibt es papierene Kunst. Was nützt es einem Baumeister, wenn er sich seine Gebäude nur in der Fläche vorstellen kann? Ich, der ich meine Laufbahn als Architekt begonnen habe, weifs, welche furchtbare Mühe und Arbeit es kostet, sich die Flächenvorstellung abzugewöhnen. Wie viele entzückend gezeichnete Entwürfe habe ich gesehen, die, ausgeführt, vollkommen unwirksam waren. Der Konstrukteur, der Ingenieur, was sollten sie beginnen, ohne die Fähigkeit plastisch zu denken. Der Arzt, der Chirurg, kurz jeder Beruf, der in irgend einer Weise mit der Form zu tun hat.

Die eingangs aufgestellte Frage „Sollen wir durch Anschauung die Welt begreifen lernen oder durch Wort und Schrift?“ steht pädagogisch viel höher als die spezielle nach dem Beruf. Kruse erinnert durch sie an den immensen Fortschritt unseres Schulwesens im vergangenen Jahrhundert, der sich bekanntlich in allem Wesentlichen auf die Auschauung begründet. Sie fafst daher ihre Bejahung schon in sich. Durch seine überzeugende Befürwortung des bewufsten „plastischen“ Sehens im Gegensatze zum verflachenden „zweidimensionalen“ deutet er den Weg an, auf welchem fortan ein neuer, gewaltiger Aufschwung auf dem Gebiete der Pädagogik und dadurch auch auf dem der Kunst eintreten mufs, wenn

Digitized by Google

ihn die Lehrerwelt mit Verständnis betritt und verfolgt. Dem steht aber leider schon die grofse Menge der aus bekannten Gründen im Zeichnen vollkommen unerfahrenen, nur wissenschaftlich gebildeten Lehrer schroff gegenüber, der Buchgelehrten, die sich in ihrem bisherigen geringschätzigen Urteil über das Fach für Handfertigkeit heutzutage durch die jämmerlichen Streitigkeiten einer grofsen Zahl von Zeichenlehrern nur bestärkt fühlen. Angeregt durch Conrad Langes Ausspruch, dafs es beim künstlerischen Zeichnen nur allein auf die Schwierigkeit der Herstellung, durchaus aber nicht auf das Verständnis von Form oder Farbe ankomme, kämpft man hier mit bitterem Ernst um die elendesten technischen Fragen, im felsenfesten Glauben an ihre künstlerisch reformierende Kraft. Während ihnen die Kunstgeschichte aller Perioden durch die lange Reihenfolge der Meister offenbart: „Zeichnet, mit welchem Material ihr wollt, aber setzts nur auf den richtigen Fleck“, suchen sie nach allem nur denkbaren Material, nach Kohle und Packpapier, Buntkreide, aufstellbarem Block und gefügigem Pinsel, nach einem Material, mit dessen Hilfe es möglichst schnell und mühelos gelingt, dem künstlerisch Verständnislosen, dem Laien und dem Dilettanten, ein Produkt von Kinderhand vorzuführen, welches durch seine rein äufserlichen Eigenschaften über die innere Hohlheit hinwegtäuscht, über alles und jedes bewufste Bestimmen des genannten richtigen Punktes, ganz besonders über jedes bewufste Sehen des Dreidimensionalen. Ob hier die Absicht einer Täuschung vorliegt oder nicht, ist der Tatsache gegenüber gleichgültig. Alle Anzeichen deuten mehr auf künstlerische und pädagogische Unkenntnis und Ungeschicklichkeit, welches den leeren Schein eines Resultats für ein wirkliches ansieht. Unsere durch das einseitige Pflegen der Farbe immer weibischer gewordene Kunst der Malerei begünstigt leider diesen Irrtum. Das träumende Suchen nach immer neuen dekorativen Stimmungen, Milieus und Farbenwerten hat einen so lähmenden Einflufs auf die Künstler ausgeübt, dafs sie zuletzt von den beiseite gestellten Formenwerten so viel wie nichts mehr wissen wollten. Es ist nun zwar unverkennbar, dafs der Welt der Formen und Gestalten ein grofser, hellleuchtender und herzerwärmender Frühling winkt, hervorgerufen durch Männer, die sich kraftbewufst ein Rückgrat zu bewahren vermochten. Drangen doch schon einige verkündende Strahlen durch die bunten schön gestimmten Farbenwolken auf deutsche (wohlverstanden nicht englische oder französische) Meister der älteren und neueren Vergangenheit, auf Dürer, Rethel, Schwind, Richter und Preller, deren so ausgesprochen individuelle und sichere Beherrschung der Formen sie „Stimmungen und Milieus“ von höchstem künstlerischen Werte schaffen liefs. Uns wird damit die freudige Verheifsung gegeben, dafs eine Zeit kommen wird, in welcher wir die grofse schöne Gotteswelt in ihren herrlichen Formen und Farben zugleich geniefsen und unsere Freude daran anderen mitteilen dürfen, in welcher man uns nicht zwingt, durch die Brille derer sehen zu müssen, die uns dazu nur einen Momentblick gestatten und dann einzig und allein einige

Digitized by Google

dabei vom Plastischen flüchtig losgeschälte Farbenfetzen, mit Jongleurschwung flott auf die Bildebene aufgetragen, als Kunstwerk, als den höchsten Triumph und Inbegriff aller Kunstentwickelung gelten lassen wollen. Die Interesse- und Lieblosigkeit, die Übermüdung, welche uns aus jeder neueren Kunstausstellung immer deutlicher entgegentritt, beweist den immer näheren Verfall dieser einseitig auf zweidimensionale Kunststücke hinauslaufenden Periode.

Max Kruse, der bekanntlich schon längst in der Reihe der hervorragenden Künstler Deutschlands einen ehrenvollen Platz einnimmt, tritt in seiner hier vorliegenden Schrift für die Wiedererweckung des eingeschläferten Formensinns unserer Künstler in die Schranken und fordert mit pädagogischem Blick dessen Ausbildung durch die Schule, zum Zwecke der Veredlung des Volkes durch dessen gesteigertes Kunstempfinden. Seine Fragestellung: „Sollen wir durch Anschauung die Welt begreifen lernen oder durch Wort und Schrift?“ beweist, wie er das Übel bis zur Wurzel untersucht, genau erkannt und erfafst hat. Es lag ihm, dem Bildhauer und Kunstlehrer, am nächsten, dafs er den Modellierunterricht zur Unterstützung des Zeichenunterrichtes mit Kraft befürwortet, und zwar vor Beginn des letzteren, in den zwei dem Zeichnen vorhergehenden Jahren. Es wäre nun von hohem Werte, wenn sich Kruse darüber eingehender geäufsert hätte, da er hier auf einem höheren Standpunkte steht, als irgend einer seiner bekannten Vorgänger. Er sieht als Künstler das Ziel und daher auch die Mittel und Wege, um dazu zu gelangen, mit viel urteilsfähigeren Blicken an, als dies auch dem besten Schulmann möglich ist, der, trotz seiner Begeisterung für den Modellierunterricht, nicht imstande ist zu beurteilen, ob ein Bild einem zwei- oder dreidimensionalen Beobachten resp. Sehen entstammt. Er ahnt nichts von dem riesenhaften Gegensatze dieser beiden Tätigkeiten, denn er sieht keinen Unterschied. Verständnislos blickt er dem über die Menge der auf einem solchen Flachbilde vorhandenen Verständnislosigkeiten empörten Künstler ins Gesicht und sagt: „Ich weifs nicht, mir gefällt das Bild ganz gut.“ Man sieht hieraus, dafs noch ein grofser Unterschied herrscht, zwischen dem seelischen Vorgange bei dem plastischen Herstellen und dem bei einem verständnisvollen zeichnerischen Wiedergeben des Dreidimensionalen im Bilde. Mit vollem Recht betont daher Kruse ausdrücklich das Formengedächtnis, in dessen Reproduktionen die Mangelhaftigkeiten der Formenvorstellung auch für Laienaugen deutlicher sichtbar werden, d. h. Zeichenfehler, die sogar der erkennt, der selbst nicht zeichnen kann. Die von ihm gebrauchten Bezeichnungen „zwei- und dreidimensionales oder plastisches Sehen“ sind gut gefunden. Sehr treffend ist durch die erstere das Erbärmliche des alten Kopierschlendrians, soweit dieser das Zeichnen des Körperlichen nach Vorlegeblättern zu lehren meint, als ein und dasselbe mit dem eines Verfahrens klar gemacht, nach welchem das zum dreidimensionalen Sehen geborene Auge gewöhnt werden soll, alles Sichtbare nur so zu betrachten, als ob es ein Vorlegeblatt mit verschieden

Digitized by Google

grofsen Flecken von verschiedener Dunkelheit oder Farbe vor sich habe. Dafs ein solches Verfahren den ihm von der Hamburger Lehrervereinigung gegebenen Namen einer Reform nicht verdient, braucht wohl nicht weiter bewiesen zu werden.

Kruse erweist sich als einen berufenen Bahnbrecher für die wahre Reform des Zeichenunterrichts, und somit, wie oben angedeutet wurde, für eine Hebung des ganzen geist- und gemütbildenden Teils des Schulorganismus, durch eine künstlerisch und wissenschaftlich begründete gesunde Vervollkommnung des Anschauungsunterrichts, durch ein bewufstes Sehen.

Zu einem weiteren Eingehen auf K.'s Definitionen dessen, was er unter dem Worte „plastisch" begreift und was er demnach im zweiten Teile für „die Erziehung des Plastikers" für notwendig erklärt, ist am gegenwärtigen Orte, der nur den Interessen der Schule dienen darf, kein Platz.

Ein Vortrag von H. E. Walter Jost *Die Reform des Zeichenunterrichts in Preufsen* fafst in übersichtlicher Weise alles Wesentliche dessen zusammen, was, sanktioniert durch die neuen Lehrpläne, heutzutage unter dem Worte Reform begriffen wird. Geschickt versteht er es, schon von der Einleitung an, durch grelle Kontrastwirkungen den unbefangenen Leser, namentlich den der Sache unkundigen, für die von ihm vertretenen Ideen einzunehmen. Freilich geschieht das hier und da durch Behauptungen bedenklicher Art, auf Kosten der Wahrheit. So z. B. sagt er schon mit den ersten Worten, bei einem „flüchtigen Blick" über die Geschichte des Zeichenunterrichts in Preufsen im 19. Jahrhundert, dafs der in dieser Zeit stattgehabte Methodenwechsel sehr eng mit der Entwicklung der Kunst und den jeweiligen Anschauungen über dieselbe „zusammenhängt". Er fährt dann fort:

> „So sucht der Zeichenunterricht u. a. in der Blütezeit der klassizistischen und romanistischen Kunst, in der man die Natur durch die Brille eines historischen Stils beschauen wollte, die Lösung seiner Aufgabe vorwiegend in einem mechanischen Kopieren süfslicher konventionell angehauchter Lithographien."

Man kann hier fragen: Weifs der Verf. vielleicht etwas von der Selbstbiographie Lud. Richters? oder kann er aus den Meisterwerken irgend eines anderen dieser Zeit nachweisen, dafs sie mit jenen widerlichen Lithographien gemeinsam in irgendwelchem anderen Sinne genannt werden dürfen, als nur im vollkommensten Gegensatz? Denn Richter erzählt mit tiefster Entrüstung, dafs er in seiner Jugend nach Kupferstichen kopieren mufste. Lithographierte Vorlegeblätter kamen erst in den vierziger Jahren von Frankreich her in den Handel und wurden von Richter, ebenso wie von den sämtlichen ersten deutschen Künstlern und deren Schülern verächtlich belächelt. Josts Behauptung würde damals in den Vereinen nicht nur jüngerer Künstler die allgemeine Heiterkeit zn einem frenetischen Jubel gesteigert haben. Im Gegenteil

Digitized by Google

zeigt die Geschichte des Faches in Lapidarschrift, für jeden der sie lesen kann, dafs, wenn ein Tüchtiger, ein tatkräftiger Künstler zu den Zeichenlehrern niederstieg, dieser jederzeit nicht nur dem Kopieren den Krieg erklärte und dafür das Zeichnen nach dem Wirklichen, dem Körperlichen ihnen und ihren Schülern beizubringen bestrebt war, sondern auch weiter, dafs ihm zum Dank dafür öffentlich und geheim entgegengearbeitet wurde, weil man ihn zwar anstaunte, aber nicht verstand, weil man seine Lehrmethode nicht mechanisch nachmachen, seine Grundsätze zwar buchstäblich auswendig lernen, aber leider nicht befolgen konnte, weil man fatalerweise dabei folgerichtig denken sollte. Die Gesetze der Perspektive, von den bedeutendsten Künstlern früherer Jahrhunderte mit heifsem Bemühen erforscht, und mit Jubel als das „Sesam tue dich auf" begrüfst, als das Mittel, welches ihnen fortan die ganze Welt des Darstellbaren zur Verfügung stellte, sie plastisch Sehen lehrte, blieben den Zeichenlehrern aus gleichem Grunde entweder ganz verborgen oder nur in notdürftigen Bruchstücken ein unbrauchbarer Ballast. Aus des Künstlers Peter Schmid dahingehenden Anregungen wufsten daher die damaligen Zeichenlehrer durchschnittlich ebensowenig zu lernen, oder gar Weiteres zu folgern, als die späteren aus denen der Gebrüder Dupuis. Sie haben jederzeit nur geringe oder gar keine Fühlung mit der Kunst gehabt, weil ihnen oft sogar das Gebiet des künstlerisch Zweidimensionalen nur teilweise, das des Dreidimensionalen aber so gut wie gar nicht bekannt geworden war. Herrschte doch der Kopierteufel noch vor kurzem selbst in den höheren Fachlehranstalten. Über die Einführung der Stuhlmannschen Reform in den preufsischen Schulen schweigt der Verfasser aus leicht begreiflichen Gründen ebenso, wie über deren Lebensdauer bis in die Jetztzeit. Dadurch kommt er, gleichviel ob mit oder ohne Absicht, auch über die Notwendigkeit hinweg, zu erwähnen, dafs zu gleicher Zeit im deutschen Zeichenunterricht eine kräftige Gegenreform ins Leben trat, der selbstverständlich die staatliche Anerkennung fehlte, obgleich sie von künstlerischer Geburt war. Sie forderte deshalb vor allem 1. das Zeichnen nach dem Wirklichen, nach dem Dreidimensionalen und verwarf jede Art von Vorlegeblättern oder Wandtafeln zum Zweck des Kopierens, an dessen Stelle sie das Zeichnen nach Naturblättern und überhaupt nach Naturkörpern oder Kunstgegenständen setzte. 2. Einführung der Farbe in den Zeichenunterricht. 3. Einschränkung des Ornamentenzeichnens und der bisher für den Elementarunterricht üblichen massenhaften bedeutungslosen Figuren und Formen auf das notwendigste Mafs usw. usw. Siehe Flinzers Lehrbuch 1.–6. Aufl. Von alledem erwähnt Jost ebensowenig, wie auffälligerweise alle Wortführer der vermeintlichen „künstlerischen Reform", die sich, nach Abzug des hier aufgezählten und so manches anderen schon Dagewesenen, auf eine Reihe von rein technischen Äufserlichkeiten beschränkt, denen von echt künstlerischer Seite meist wenig oder gar kein Wert zuerkannt wird, auf Mafsnahmen, denen der Pädagog, wie Beispiele lehren, mit begreiflicher Mifsbilligung gegenübertritt. So entscheidet

Digitized by Google

z. B. bei vielen mit schönen Worten empfohlenen Lehrmitteln das Material. Die mit hochtrabenden Redensarten wiederholt aus dem Unterrichte verbannten Vorlegeblätter werden, ohne jede Rücksicht auf den künstlerischen oder pädagogischen Wert des darauf Dargestellten, sofort mit ebenso schönen Worten wieder aufgenommen und gepriesen, wenn sie — — nicht auf Papier, sondern auf Webstoff, oder auf gebranntem Ton, als Fliesen usw. hergestellt sind. Die fortwährend von Jost wiederholte verführerische Behauptung, dafs das Kind für die Kunst, für das Schöne begeistert werden müsse, belegt die Tatsache bekanntlich durch das Zeichnen der zu so hoher Betätigung gelangten alten Töpfe, Flaschen, Stiefel und ähnlicher formloser Gebrauchsgegenstände für niedrige Zwecke, der sonst wohl nur bei den Motten für „schön zum Fressen" geltenden, ausgestopften Marabus, Aasgeier, Krähen usw., denen gegenüber alles, was aus dem, in unseren Kunstmuseen für unentbehrlich befundenen Material des Gipses hergestellt ist, als „kunsttötend in den Bann getan" wird. An ähnlichen schönklingenden Worten und hohlen Phrasen, mit denen in den letzten Jahren so mancher für die Reform gesprochen hat, ist auch Jost reich. „Das Kind soll mit freiem Herzen und naiver Freude herangeführt werden an das Schöne und Herrliche, was es umgibt" zitiert er nach Kuhlmann. S. 9:

> „In diesen künstlerischen Stunden tritt die ästhetische Lust ganz unmittelbar an sie heran, viel intensiver als die rein abstraktintellektuelle und moralische. Die Leidenschaft des Hungers nach dem Lichte leuchtet aus ihren Augen."

Wer die mit Kohlen- und Farbenflecken besudelten Kinderhände, Gesichter, Kleider und Packpapierstücke als die Resultate eines im Sinne obiger Worte von Reformern geleiteten Schulzeichenunterrichts auch nur einmal gesehen hat, wird, wenn auch mit einigem Kopfschütteln, erkennen, wie leicht es für einen tüchtigen Lehrer wäre, diesen leidenschaftlichen Hunger nach dem Lichte zu stillen, aber auch einsehen, dafs hierzu etwas anderes nötig ist, als hohle Worte. Jost sagt S. 11:

> „Der Zweck des Zeichenunterrichts — nach unseren neuen Lehrplänen — ist nicht die Anfertigung tadelloser, glatter Zeichnungen; sein Erfolg wird nicht gemessen werden nach der Zahl der vorgelegten fehlerfreien schönen Blätter, sondern in erster Linie nach den Fortschritten, welche der Schüler im Sehen von Formen und Farben, in der selbständigen Auffassung und Darstellung gemacht, also nach dem inneren Gewinn, den der Schüler davongetragen hat. Die Zeichnung gilt im allgemeinen als beendet, wenn der Schüler aus eigner Kraft sie nicht weiter zu fördern vermag. Fehler in Schülerzeichnungen gelten nicht allein für entschuldbar, sondern als natürlich, und natürlich mufs es auch erscheinen, wenn die ersten Malübungen an Richtigkeit wie Sauberkeit viel, manchmal alles zu wünschen übrig lassen. Es wird Hunderte von Lehrern geben, denen solche kindliche Übungen geradezu Schrecken und Widerwillen bereiten, die sie als gefährlich ansehen für den Schönheits- und Reinlichkeitssinn" usw.

Abgesehen davon, dafs tausendfältige Belege für altbekannte Verfahren vorliegen, welche im Gegensatz zu dieser „Reform" jeden gründ-

Digitized by Google

lichen Einblicksuchenden durch ihre überzeugenden Wirkungen von den ersten Übungen an erfreuen, so entsteht Josts Behauptung gegenüber die naheliegende Frage: Wenn Richtigkeit, Schönheit, Sauberkeit und andere ähnliche Eigenschaften eine so niedere Rolle bei der Beurteilung der Arbeiten eines Schülers spielen, wie sie ihnen Jost im Sinne der Neuerer hier zuerteilt, woran erkennt er dann den „inneren Gewinn“ den die Schüler angeblich davongetragen haben sollen, obgleich der sichtbare Beleg dafür vorliegt, dafs sie die Formen und Farben des Modells weder an diesem noch auf ihrer Zeichnung richtig beobachtet oder gesehen haben? Welches ist der innere Gewinn eines Schülers, dessen kindliche Achtlosigkeit, gegenüber allem was Schmutz heifst, durch Aufgaben befördert wird, deren Sinn und Ziel er in seinem Alter noch nicht verstehen kann. In jedem Lehrfach erwartet man mit Berechtigung vom Lehrer, dafs er seinen Schülern nur solche Aufgaben stellt, deren genügende, „fast gute“ Lösung er von ihnen erwarten kann, weil er ihnen durch die nötige Belehrung das Verständnis für das gegeben hat, was sie selbständig, ohne fremde Hilfe tun sollen. Der Zeichenunterricht ist ein Sprachunterricht, Zeichenfehler sind daher nichts anderes als Sprachfehler. Der Lehrer hat sie dementsprechend zu behandeln. Wer nun seinen Schülern Aufgaben stellt, welche, nach Josts eignen Worten, von sämtlichen Schülern weder richtig, noch schön, und, nebenbei bemerkt, nur unter Verzicht auf die Sauberkeit gelöst werden können, der dürfte denn doch nicht leicht nachweisen können, welche Fortschritte diese Schüler im Sehen von Formen und Farben, und welchen inneren Gewinn sie bei dieser trostlosen Befriedigung „ihres leidenschaftlichen Lichthungers“ überhaupt gemacht haben. Es ist nicht anzunehmen, dafs irgend ein Sprachlehrer eine derartige Geheimtuerei wagen würde, um die bei seinem Unterrichte massenhaft vorkommenden Sprachschnitzer, Geschmack- und Sinnlosigkeiten und Unsauberkeiten nicht nur zu bemänteln, sondern sie sogar als Mafsnahmen einer reformierenden Methode anzupreisen, als Zeugnisse einer „grofsen tiefgehenden Bewegung, welche unser künstlerisches und geistiges Leben und unsere sozialen Verhältnisse durchzieht“. Hier fehlt es nur an Lehrgeschick, an Methode.

Begeistert fährt er fort: „Das eigene Ich, die ganze Persönlichkeit des Menschen, seine ganze Geisteskraft soll und mufs zur Entfaltung kommen. Hierin liegt die Zukunft.“ Das klingt vielverheifsend, sinkt aber ebenso, wie die grofse Menge ähnlicher, dem Laien imponierender Sätze, bei fachmännischer Prüfung zur Phrase herab, zur Beweisführung, dafs er nicht hält was er hiermit verspricht, weil er die Tragweite seines Versprechens nicht kannte. Fortwährend kämpft er pathetisch für das „Charakteristische“, für die „freie und sichere Linienführung“, für die Entwickelung des „Auffassungs- und Beobachtungsvermögens“ usw. und gibt sich dabei der gleichen Selbsttäuschung hin, wie die anderen Theoretiker seiner Richtung. Er glaubt an eine „sichere“ Linie, die — keinem Gesetz, namentlich keinem geometrischen, unterworfen ist, an eine Er-

Digitized by Google

ziehung zur künstlerischen Freiheit ohne Anleitung zur Beobachtung dieser Gesetze, folglich zur völlig regellosen Willkür. Hochbeglückt empfingen die Künstler der Renaissance die Offenbarungen Albertis in dessen einfachsten aller Elementarfiguren. Sie schufen fortan, dadurch befreit von den Fesseln der bisherigen zweidimensionalen Auffassung und Beobachtung, ein unsterbliches Meisterwerk nach dem andern. Den Reformern sind dieselben Figuren und ihre Erläuterung nichts als „öde geometrische Figuren und Konstruktionen“ eine „Qual“ für Lehrer und Schüler, weil sie sie nicht lebendig zu machen verstehen. Obgleich schon vor einem halben Jahrtausend Masaccio diese Lehren freudig für seine Figuren und Landschaften verwertete, ein Mantegna sie für alle nur denkbaren Formengebilde, bis zu den herrlichsten der menschlichen Gestalt, zu verwenden wufste, halten die Wortführer der „Reform“ jeden Versuch, diese rein künstlerische folgerichtige Beobachtung und Anwendung der perspektivischen und Beleuchtungsgesetze für unsere Zeit wieder aufzuerwecken, sie mit den einfachsten Mitteln für jeden intelligenten Menschen durch den Zeichenunterricht nutzbar zu machen, für überflüssig, ja für verwerflich. Hieraus und aus allen ihren Äufserungen über das Zeichnen nach dem Körperlichen, nach der Natur geht unverkennbar deutlich hervor, dafs sie keine Ahnung davon haben, dafs alle die vielen Zeichenfehler, die sie und ihre Schüler begehen, sich hierauf zurückführen, nachweisbar begründen lassen, ebenso wie ihr berüchtigter Widerwille gegen richtig gezeichnete Schülerleistungen überhaupt. Von den unbewufsten Widersprüchen Josts gegen seine eigne Meinung noch mehrere nachzuweisen, halte ich für überflüssig. Die erste von Hamburg kommende und von namhaften Pädagogen, u. a. vom damaligen Seminardirektor Rein warm befürwortete Reform Stuhlmanns, zeigte die gleichen Kennzeichen des Zusammengetragenen, der Unklarheit, künstlerischen Unerfahrenheit und Planlosigkeit, wie die zweite, ebenfalls von Hamburg gekommene und ebenso empfohlene, deren geistige Väter sehr verschiedenen Namens von Jost aufgezählt werden. Von einigen von diesen ist es offenkundig, dafs sie nicht zeichnen können. Es ist aufserordentlich auffallend, dafs diese Herren, deren drittes Wort immer „die künstlerische Erziehung“ ist, niemals darauf verfallen, sich darnach umzusehen, wie und nach welchen Grundsätzen sich ein anerkannter Künstler bildete, wie z. B. unser in Form und Farbe unbestritten gröfster, Adolf Menzel, dessen Werdegang für jeden, der ihn zu verfolgen versteht, klar und deutlich vorliegt. Gute Reproduktionen und Ausstellungen seiner massenhaften Studien zeigen, wie er unermüdlich bei jeder einzelnen immer mehr bestrebt war, genau und richtig zu zeichnen, selbst in der kleinsten unbedeutendsten Skizze. Es ist ebensostark auffallend, dafs der grofse Beifall, den wir den Kunstwerken der Japaner schenken, einzig und allein auf dem gleichen Grunde, dem liebevollen, gewissenhaften Studium der Naturform, beruht, und dennoch einige Zeichenlehrer, gestützt auf die am grünen Tische hingeworfenen Äufserungen fachunkundiger Theoretiker, es wagen, diesen un-

Digitized by Google

widerleglichen Tatsachen gegenüberzutreten und zu behaupten, dafs „das Richtigzeichnen“ geistlos sei, nur allein weil sie und die von ihnen Unterrichteten keinen Geist darin finden können.

Karl Walter, Ulm, *Vorbilder für die ornamentale Behandlung von einfachen Naturformen im Zeichenunterricht. 1. Serie.* Vor etwas mehr als 25 Jahren ward auf meine Anregung hin der erste Versuch gemacht, dem damaligen heftigen Drängen nach einer fast ausschliefslichen Pflege des Ornaments eine künstlerisch gerechtfertigtere Befriedigung zu gewähren, als durch das damals auch in vielen höheren Fachschulen allein übliche Nachzeichnen und Nachmalen ornamentaler Muster älteren, jüngeren und jüngsten Datums, bei welchen, namentlich bei den letzteren, sich in den meisten Fällen ein Übermafs von Vorlegeblättersammlungen geltend zu machen wufsten, die zur „Förderung und Hebung des Kunstgewerbes“ keineswegs beizutragen vermochten. Als eine bessere Art der Einführung in das verständnisvolle Entwerfen und Entwickeln des Ornaments der verschiedensten Stilarten erschien ein Beobachten der bei diesen als gemeinschaftlich zu erkennenden Grundlinien und Züge, welche, da sie selbstverständlich nur von elementarer Art sein konnten, sich besonders dafür eigneten, dafs sie, nach ihrem von sämtlichen Schülern selbständig zu beurteilenden einfachen Gesetz, von ihnen freihändig und richtig wiedergegeben und, je nach deren Befähigung oder Fleifs, zu weiteren einfachen ornamentalen Gebilden benutzt werden konnten, z. B. eine bestimmte Spirale oder Wellenlinie, deren nächstliegende Weiterentwickelung durch organisch daraus hervorwachsende Zweiglinien, die dann von den Begabtesten, mit Hilfe von nach der Natur gezeichneten Typen der einfachsten Blattformen, noch weiter ausgeschmückt wurden. Intelligente Zeichenlehrer haben seitdem dieses Verfahren im obgedachten Sinne, als eine Einführung in das Ornamental-Elementare aller bedeutenderen Stilarten, wie die vielen dahingehenden Veröffentlichungen beweisen, durchgängig glücklich gelöst und grofsen Beifall und viel Nacheiferung bei ihren künstlerisch gebildeten Kollegen erregt. Im Verlauf der Entwickelungszeit dieser neuen Richtung hat sich, besonders durch das unermüdlicheArbeiten meines feinsinnigen, in Theorie und Praxis hochbegabten Freundes M. Meurer, das „Pflanzenornament“ siegreich über alle anderen Versuche, dem Schmuckbedürfnis gesunde neue Bahnen zu eröffnen, erhoben. So gehört z. B. das einseitige Betonen der Linie, wegen der Monotonie und Magerkeit seiner Wirkungen, schon jetzt zu den überwundenen neuzeitlichen Richtungen dieser Art. Die von Walter vorliegenden Vorbilder reihen sich den besten der für den Zeichenunterricht in den Unterklassen bestimmten Sammlungen an. Seine im Text gegebenen, überwiegend das Technische betreffenden Anleitungen könnten als gut bezeichnet werden, hätte er nicht auf eine so ausgiebige Weise der Verwendung des Pauspapiers das Wort geredet. Zwar gibt er an, dafs er die Vorbilder kleiner als für den üblichen Gebrauch gebe, um ein unmittelbares Kopieren der Figuren zu verhindern und nur allein Motive zur freien Um-

Digitized by Google

und Neugestaltung in gröfseren Formaten zu geben, doch geht er, den pädagogischen Zweck solcher Übungen übersehend, durch die „Pausübungen" mehr darauf aus, so viel wie möglich gut aussehende Schülerarbeiten zu erzielen, als auf das Lehrhafte, was in diesen nur dann liegt, wenn sich der für die Elemente des Zweidimensionalen noch Unbeholfene mehr oder weniger anstrengen mufs, um die Schwierigkeiten selbständig und mit Überlegung zu überwinden, die ihm das Pauspapier mechanisch bereitet und die ihm seine Arbeit, weil sein Kopf weniger dabei in Anspruch genommen wird, sehr viel an Interesse verlieren lassen. Auch die vom Verf. befürwortete unbegrenzte Anwendung jeder Art von Hilfsinstrumenten ist da verwerflich, wo der Unterricht davon ausgeht, ein freies selbständiges und sicheres Zeichnen nach dem Dreidimensionalen, nach der Natur zu ermöglichen. Wer auf dieser Stufe noch nicht von der Benutzung solcher Hilfen völlig frei ist, wer nicht imstande ist, die Lage verschiedener Punkte unter- und nebeneinander zu beurteilen, einen Kreis, eine Ellipse frei und richtig zu zeichnen, der ist für das Naturzeichnen verloren, gleichviel ob es in genauer Durchführung oder nur skizzenhaft gefordert wird. Ein mit Lineal und Zirkel hergestelltes Wasserglas, ein abgezirkeltes Ei, Auge u. dgl. gehört doch wohl ins Bereich der Lächerlichkeiten. Solche Vorkommnisse entstehen aber da, wo es im elementaren Unterrichte unterlassen wird, den Schüler bei gelegentlichen Übungen zur genauen und sicheren Beobachtung und Wiedergabe solcher Linien zu veranlassen, die vom Künstler durchaus nicht so oft, wie das von manchen Zeichenlehrern geglaubt wird, mit Hilfsinstrumenten hergestellt werden.

J. Häuselmanns *Des Lehrers Zeichentaschenbuch,* 400 Motive für das Wandtafelzeichnen, ist in 7. Auflage erschienen. Der Inhalt des kleinen Werkchens ist den meisten deutschen und französischen Zeichenlehrern bekannt, die genötigt sind hier und da zum Zwecke des Massenunterrichts zum unmittelbaren Kopieren oder zur Verdeutlichung und Illustrierung eines Vortrags Anfängerübungen, ornamentale Zusammensetzungen von Geraden und Krummen zu Rosetten, Bändern und Flachmustern, einfacheren Gefäfs- und Gitterformen, an die Schultafel zu zeichnen. Die zahlreichen Motive sind zum gröfsten Teile gut gewählte und geschmackvoll gezeichnete Muster von der Art, wie sie zur Zeit der einseitigen Betonung des Kunstgewerblichen üblich waren.

Von Dietzels bekanntem und beliebtem *Leitfaden für den Unterricht im technischen Zeichnen* liegt das III. Heft, Die Elemente der Perspektive, in fünfter verbesserter Auflage vor, illustriert durch 70 Holzschnitte. Dem längst von der Kritik allseitig anerkannten Büchlein noch eine besondere Besprechung zu widmen, liegt keine Veranlassung vor. Nur die Bemerkung sei hier für den Auskunftsuchenden hinzugefügt, dafs es sich rein auf die geometrischen Konstruktionsweisen der Zentralprojektion beschränkt, folglich, wie schon der Titel des ganzen Werkes besagt, hauptsächlich dem technischen Zeichnen zu dienen bestimmt ist, und keinerlei Andeutungen enthält, wie die gegebenen Regeln im Frei-

handzeichnen, bei der Darstellung sog. freier Gebilde, genauer gesagt, zusammengesetzterer Formen, z. B. der organischen, beobachtet und verwendet werden können.

Als Fortsetzung der in Jb. XII, 23 und XIV, 25 besprochenen drei Programmarbeiten Dr. F. Heussner. *Zur Einführung unserer Schüler in die Kasseler Bildergalerie*, ist jetzt die vierte erschienen. Sie behandelt das niederländische Sittenbild, in einigen der „schönsten, wichtigsten und besonders charakteristischsten Bilder dieser Gattung aus der vlämischen und holländischen Schule". Bei der Betrachtung der Bilder zur Belehrung der Schüler sollen diese nach des Verf. Worten angeleitet werden:

> „Auf Fragen des Lehrers das Wichtige und Wesentliche in stofflicher und künstlerischer Hinsicht selbst zu finden. Hier gebe ich in einfacher Darbietung das für den Lehrer notwendige oder brauchbare Material. Zugleich hoffe ich damit manchem anderen hier in Kassel einen Beitrag zu gründlicherer Kenntnis und tieferem Verständnis dieses so wichtigen und wertvollen Teils unserer Gemäldegalerie und der Vertreter dieser Gattung zu geben. Das ist der Zweck dieser Abhandlung."

David Teniers d. J., Adriaan van Ostade und Jan Steen sind die Künstler, deren malerische Eigenart und gemeinschaftliche kunstgeschichtliche Bedeutung von verschiedenem, namentlich vom kulturhistorischen Standpunkte aus betrachtet, und deren Bilder einer eingehenden Beschreibung und Deutung unterworfen werden.

h. *Entwickelung der Malerei in Deutschland im 19. Jahrhundert.* Der ungenannte Verfasser sagt im Vorwort: „Freunde veranlafsten mich, einen Gelegenheitsvortrag über „Die Entwickelung der Malerei in Deutschland im 19. Jahrhundert" drucken zu lassen, da sie der Ansicht waren, er biete in knapper Form möglichst viel und würde solcher Art manchem zur Orientierung willkommen sein." Damit ist das Werkchen genügend charakterisiert, ja man wird mehr darin finden, als man berechtigt ist in einem Vortrag vorauszusetzen. Die klare, übersichtliche Gruppierung der verschiedentlichen Kunstströmungen, und namentlich der neuzeitlichen, auf naturwissenschaftliche Spekulationen begründeten Richtungen, dürfte bei jedem Leser ein erhöhtes Interesse verursachen. Der im allgemeinen auf sehr objektivem Standpunkt stehende Verfasser versucht es in einem Nachwort, dem Leser eine Vorstellung vom künstlerischen Sehen beizubringen, indem er einige moderne Landschaften, u. a. ein Bild Monets, die Grenouillere in Bougival, dem unbekannten eines ungenannten Malers von geringerem Range gegenüberstellt, der, etwa in der Weise Leibls, bei der Darstellung eines Vorgangs aus dem täglichen Leben auch der kleinsten, nebensächlich scheinenden Form gerecht zu werden sucht. Dieser Gegensatz ist leider nicht glücklich gewählt, da es bei diesem letzteren, des gewählten Stoffes wegen, auf das, was in dem Monet die Hauptsache ist, nämlich die Licht- und Farbenwirkung, durchaus nicht so bedeutend ankommt, als der Verfasser glauben machen will. Denn ein frischer, scharfer Blick für das innere Seelenleben der handelnden Per-

Digitized by Google

sonen, vornehmlich ausgesprochen durch das sichere Betonen des Wesentlichen in den Formen, könnte das hier beschriebene Bild, eine Wöchnerin beim Betrachten ihrer Zwillinge, trotz der Aussetzungen des Verfassers, zu einem Kunstwerk ersten Ranges erheben, welches seinen Platz neben den besten Madonnenbildern aller Zeiten zu behaupten vermöchte, selbst dann, wenn die Beleuchtung und Farbe des „Milieu“ einer Wochenstube nicht mit Monets frappierendem optischen Experiment wetteifern könnte. Hier herrschen denn doch zu verschiedene künstlerisch gerechtfertigte Voraussetzungen. Dazu kommt noch, dafs die Wertschätzung solcher Impressionen, die den Beschauer nötigen, seinen Standpunkt gegenüber dem Bilde nach dem vermutlichen des Malers und nebenbei auch noch nach demjenigen zu berechnen, den seine eigene Sehfähigkeit bedingt, eine noch keineswegs so geklärte ist, wie dies hier betont wird. Eine künstlerisch geschickte Verwendung neuerdachter technischer Mittel und optischer Experimente gehört viel eher zum Wesen des Kunststücks, als zu dem des Kunstwerks. Es erinnert gar zu sehr an die raffinierten Mittelchen, welche Panoramenmaler zu ihren oft verblüffenden Effekten und Augentäuschungen verwenden. Die Form spricht in der Natur eine gar ernste gewaltige Sprache, die sich auch durch die schönsten Stimmungen und die brillantesten Töne nicht ungestraft beseitigen läfst.

Ein Festvortrag von Prof. Dr. Heinzelmann, *Über den ethischen Beruf der Kunst*, gehalten am 26. Januar 1903 in der öffentlichen Festversammlung der Kgl. Akademie zur Vorfeier des Allerhöchsten Geburtstages Seiner Majestät des Kaisers und Königs Wilhelm II. behandelt, wie dies für jeden aus dem hier wörtlich wiedergegebenen Titel hervorgeht, das genannte Thema im Sinne des kaiserlichen Kunststandpunktes. Berufene und unberufene Kritiker haben so ziemlich in allen Zeitungen der Gegenwart ihre Urteile und Ansichten mit immer mehr hervortretender Schärfe für und wider die ideale, die kulturelle und erziehliche Bedeutung und Aufgabe der Kunst und über die daran zu knüpfenden Folgerungen gesprochen, so, dafs Neues und Wertvolles kaum mehr zutage gefördert werden kann, auch nicht durch den gegenwärtigen Vortrag, noch weniger aber durch seine Besprechung am gegenwärtigen Orte.

Eine von diesem sehr verschiedene Festrede, gehalten von H. v. Stephan, bei der Feier des 33. Stiftungsfestes des Arbeiterbildungsvereins zu Brackwede, behandelt *Kunst in Ernst und Scherz*. Der Verf. ist sichtlich, und wahrscheinlich unter grofsem Beifall seines Publikums, bemüht gewesen, sein Thema in populär-humoristischem Tone zu behandeln. Ob er der Kunst damit wirklich gedient hat, ist die Frage. Zum mindesten konnte er, bei seiner detaillierten Schilderung einer gemütlichen Arbeiterwohnung, eben so, wie bei den Anregungen für den Hausfleifs, ohne deshalb bei seinen Hörern die Pietät für Lieblingsmöbel oder für Kunstschmuck zweifelhafter Art zu verletzen, dahingehende Anregungen genug geben, besonders solche, welche von einem für verständige, leichtfafsliche

Gründe empfänglichen Publikum, wie es in den Handwerkervereinen meistens zu finden ist, gern aufgenommen, wohlüberlegt und je nach Kräften auch befolgt werden. Einige Hinweise auf den Zusammenhang von Zweck und Form, angeknüpft an irgendwelches bekanntere Gerät oder Möbelstück, z. B. an die hier nur genannte „eisenbeschlagene Lade von Urgrofsvaters Urgrofsvater“ würden der Kunst jedenfalls bessere Dienste geleistet haben, als die Nachweise des künstlerischen Sinns bei den Besitzern vergoldeter Familientassen usw.

Digitized by Google

XV.

Gesang

R. Schreiner.

Einleitung.

Bevor wir an unsere Aufgabe herantreten, erachten wir es für unsere heilige Pflicht, einer Schrift zu gedenken, die, 1903 bei Julius Springer in Berlin erschienen, das Andenken desjenigen ehrt, der vom Jahre 1886 bis 1897 in diesen Jahresberichten das Referat über „Gesang“ innehatte, nämlich des unvergefslichen Gesangmeisters Dr. Heinrich Bellermann. Am 3. Mai 1903 veranstaltete der akademische Gesangverein zu Berlin eine Gedächtnisfeier auf den grofsen Musikgelehrten Bellermann und die Festrede, die bei dieser Gelegenheit sein einstiger Schüler und späterer Freund Dr. Otto Schneider, Professor am Gymnasium zu Küstrin, hielt, liegt uns vor. Tief erfafst ist hierin Bellermanns Wesen, warm empfunden dargestellt sein Werdegang, voll und richtig gewürdigt seine ehrenreiche und segensvolle Wirksamkeit, tief betrauert sein noch viel zu frühzeitiges Hinscheiden. Nur wer von Jugend auf so ganz und fest mit der begeisternden Tätigkeit Bellermanns und seinen idealen Bestrebungen auf dem Gebiete der Musik vertraut war wie Dr. Schneider, konnte ihn so vollwertig einschätzen. Es sind alle Phasen der Wirksamkeit Bellermanns berührt, alle Seiten seines Schaffens geschildert, alle Verdienste warmherzig hervorgehoben und auch die Gegnerschaften seines Idealismus sind nicht verschwiegen. Nun, da Bellermann nicht mehr unter uns ist, freuen wir uns aus ganzem Herzen, dafs er doch im treuen Gedenken und in der Anerkennung seiner Verdienste immer noch der Unsrige ist und bleiben wird, solange „Musik Gesang ist“ und solch ideale Bestrebungen, wie sie Bellermann unentwegt hegte, fortleben.

Der Gedächtnisrede Dr. Schneiders ist in Heliogravüre das wohlgelungene Bildnis Dr. Bellermanns vorausgegeben und der Nachhang bringt zur Freude aller Verehrer des grofsen Gesangmeisters das Verzeichnis der Kompositionen und Werke desselben.

Gruppe I. Liedersammlungen für Schulen.

1. *Schulchorbuch für höhere Lehranstalten, vornehmlich für Progymnasien, Real- und Rektoratschulen.* 281 gemischte Chöre, bearbeitet und herausgegeben von Gustav Beckmann. Essen, Verlag von G. D. Baedeker. 1903.

Dieses Chorliederbuch ist nicht blofs eines der reichhaltigsten, die für Schulen bestimmt sind, sondern auch nach reicher Lehrerfahrung sorgfältigst zusammengestellt und prächtig ausgestattet. Die Grundsätze, die der Verfasser im Vorworte ausspricht, könnten vielen anderen Herausgebern von Schulliedersammlungen als Richtschnur dienen; der musikalische Büchermarkt wäre vor vielem Wust bewahrt. „Die komplizierteren und gröfseren musikalischen Formen", so äufsert sich der Herausgeber, „wie beispielsweise Fugen und Kantaten, haben hier keinen Raum gefunden. Diese sind in den allermeisten Fällen für einen Schülerchor zu schwierig; dazu rauben sie dem jugendlichen Sänger wegen des mühsamen und langweiligen Einübens Lust und Liebe zum Gesange. Diese sind aber überall, so auch hier, die Fittige zu grofsen Taten. Um Lust und Liebe aber zu erhalten und zu nähren, ist es vor allen Dingen notwendig, in einem Schulchorbuche dem eigentlichen Volksliede die breiteste Grundlage zu gewähren." Von den zahlreichen Formen der Musik hat der Herausgeber Choral, Motette, Hymne, Volksweise, volkstümliches Lied, geistliches Lied und Responsorium in Beispielen berücksichtigt und durch entsprechende Anmerkungen kurz und bündig erklärt. Die Ballade, Passion, Oper, das Oratorium und das Musikdrama sind bei passender Gelegenheit in erläuternden Fufsnoten erwähnt. Vervollständigt wird der ganze belehrende Apparat durch biographische Notizen über die Dichter der Texte und über die Komponisten; bei letzteren ist auch auf den Charakter ihrer Tonsprache, auf die von ihnen bevorzugten musikalischen Formen, endlich auf ihre Bedeutung in der Tonkunst hingewiesen worden. — Der Tonsatz in den Liedern hat hier und da infolge der Rücksichtnahme auf Natur und Umfang der Schülerstimmen eine Abänderung von der ursprünglichen Gestaltung erfahren, die meist zu billigen ist. Nur in dem Schubertschen Chor „Die Nacht", der hier „Stille der Nacht" betitelt ist (No. 173), möchten wir die Tonart in B wünschen, denn in der Tonart G, die in dem Buche gewählt ist, sind die Soprane zu sehr in die Tiefe gedrängt. In der „Waldandacht" (No. 183) von Franz Abt wäre die überlieferte Führung des Refrains „Dann geht ganz leise nach seiner Weise der liebe Herrgott durch den Wald" einer Solostimme, entweder Sopran oder Tenor, zu überlassen gewesen, während der vierstimmige Chor die Begleitung zu bringen hätte. Aufgefallen ist der Umstand, dafs der Anfang des Mangoldschen Chores „Treue Liebe bis zum Grabe" No. 82 eine Reproduktion der ersten Takte der von Silcher herausgegebenen Volksweise „In der Ferne" No. 111 bietet.

2. *Schulchorbuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben als progressiv geordneter Lehrgang* von Albert Becker und Fr. Kriegeskotten. I. Teil: Sexta, II. Teil: Quinta, Ausgabe A u. B; 5. Auflage resp. 2. u. 3., Berlin-Gr.-Lichterfelde W; Chr. Friedrich Vieweg. Die 5. Auflage des beliebten und sehr vorteilhaft verwendbaren Gesangbuches für die Sexta weist die Vorzüge der 4. Auflage auf und kann bestens empfohlen werden. Die didaktische Führung in der Theorie für diese Stufe geht vorsichtig Schritt für Schritt vor und leitet durch meist klare Darlegung zu sicherem Verständnis. Nur eine Stelle möchten wir deutlicher und prägnanter erklärt wissen. Auf Seite 11, § 5 ist vom Punkt hinter der Note die Rede und da steht die Regel: „Steht hinter einer Note oder Pause ein Punkt, so gilt sie drei von der folgenden Wertgattung.“ Das wird wohl nicht leicht ein Lehrer seine Schüler einprägen lassen, auch nicht mit Rücksicht auf die gleich zur genannten Regel hinzugefügte Bemerkung, dafs die „nächste Wertgattung“ — nach der halben Note nämlich — „die Viertelnote“ ist. Der Terminus „Wertgattung“ ist bisher im Lehrgange gar nicht vorgekommen und soll nun gar als Erklärung einer ganz neuen Sache dienen. Aufserdem ist nicht angegeben, ob die „folgende Wertgattung“ nach der Richtung des Minus oder des Majus gemeint ist.

In der 2. Auflage der Ausgabe A für die Quinta vermifsten wir zum Liede No. 17 auf Seite 20 das „Kreuz“ als Vorzeichen, da des „Reiters Morgenlied“ in G geschrieben ist. Die 3. Auflage der Ausgabe B bezieht in didaktisch einwandfreier Darstellung die Molltonleiter ein und bringt zum Schlusse einige gut gewählte zweistimmige Lieder.

3. *Wanderliederbuch* für Schulausflüge und Turnfahrten, von Fr. Kriegeskotten. Zweite vermehrte Auflage, bei Chr. Friedrich Vieweg. Diese handliche Textsammlung von Marsch- und Wanderliedern wird ob der Menge der für die Jugend geeigneten Sangesworte vielen Anklang finden. Natürlich wird, da keine Noten beigegeben sind, die Kenntnis der Melodie vonseiten der Schüler vorausgesetzt.

4. *Vierstimmige Gesänge für höhere Lehranstalten*, von Arthur Müller, bei Chr. Friedrich Vieweg. Das Arrangement dieser Sammlung, die 63 Chöre mit deutschem und 17 mit lateinischem, englischem oder französischem Texte enthält, ist so getroffen, dafs zwei Soprane Alt und Bariton gefordert werden oder, wie der Herausgeber im Vorwort bemerkt, Sopran, Alt, Tenor und Bariton. Ob mit solchem Zuschnitt ein besonderer Vorteil erreicht werden kann, ist zweifelhaft; zum mindesten erregt es Bedenken, dafs dem Alt so oft gar zu tiefe Aufgaben zugedacht sind. Im übrigen ist die Auswahl der Lieder zu loben; die Ausstattung ist anerkennenswert.

5. *Liederkranz.* Eine Sammlung von Liedern für gemischten Chor, für die oberen Klassen höherer Schulen zusammengestellt und herausgegeben von Heinrich Roesel. Eigentum des Verlegers Richard Kaun, Berlin O. (Edition Kaun No. 10).

Digitized by Google

Das Hauptmotiv für die Herausgabe dieser Sammlung bildete für den Herausgeber der Umstand, dafs in den vorhandenen Liederheften, wie er im „Vorwort" betont, der vierstimmige Choral fehlt, „der doch so oft bei Schulfeiern gebraucht wird." Zu diesem Zwecke hat er zu Anfang der Sammlung 23 kirchliche Gesänge geboten, die die gebräuchlichsten Choräle bringen und gewifs vielen Gesanglehrern willkommen sein werden. Im weiteren Verlaufe der Sammlung finden wir erfreulicherweise das Volkslied stark vertreten. Ob aber das Buch mit dem „Sängerhain von Erk" wird rivalisieren können, bleibt in Frage, zumal bei vielstrophigen Liedern nur zwei Texte fortlaufend untergeschrieben sind, während die weiteren Strophen am Schlusse des Liedes frei angegliedert erscheinen. Immerhin nimmt der sorgfältige Druck und die solide Stimmführung für sich ein und wir stehen nicht an, die Sammlung als sehr brauchbaren Behelf den Gesanglehrern zu empfehlen.

6. *Hundert geistliche und weltliche gemischte Chöre zur Pflege des Chorgesanges in Kirche, Schule und Haus.* Herausgegeben von O. Model und M. Möhring. Osterburg, Rich. Danehl.

Die Sammlung verdankt ihre Entstehung, wie die Verfasser im Vorworte anführen, dem „tatsächlich vorhandenen Bedürfnis nach einer guten Auswahl wertvoller Lieder". Obwohl wir dieses Bedürfnis nicht fühlen, so nehmen wir doch keinen Anstand, die Sammlung den Schulen zu empfehlen. Sie bietet reiche und gute Auswahl: 50 geistliche und 50 weltliche Chöre; die typographische Ausstattung ist den Forderungen der Schulhygiene bestens entgegenkommen, die Atmungszeichen sind richtig angegeben und den Namen der Komponisten und Dichter sind die Geburts- und Sterbedaten beigefügt.

7. *Liedersammlung für die Oberklassen höherer Mädchenschulen.* Herausgegeben von W. Petr. Leipzig, bei G. Freytag.

Eine für Mädchenschulen vorzüglich verwendbare Liedersammlung. Zur Einführung in die Musiklehre ist in knapper Form ein theoretischer Teil vorangeschickt, der den Bau der Tonleiter, das Wichtigste aus der Akkordlehre und der musikalischen Ornamentik bringt. Statt letzterer Beigabe, die die musikalischen Verzierungen enthält, wäre uns zweckdienlicher ein kleiner Exkurs über die Taktarten erschienen, zumal den praktischen Musiklehrern die Erfahrung bekannt ist, dafs bei der musikalischen Ausbildung den Mädchen das „Takthalten" wohl am schwersten beizubringen ist. Der praktische Teil beginnt mit der Einführung in die Dreistimmigkeit, die schrittweise und nach den Tonarten durchgeführt ist. Die Lieder, 139 an der Zahl, sind sehr sorgfältig ausgewählt; auch einige mit französischem und englischem Texte sind eingefügt; sie sind fast durchwegs dreistimmig gehalten; nur der Chor aus „Das Paradies und die Peri" ist vierstimmig gebracht. Die Ausstattung des Buches ist tadellos.

8. *Liederbuch für die unteren Klassen österreichischer Mittelschulen.* Herausgegeben von Josef Zirinn. Wien, bei A. Pichlers Witwe & Sohn.

Unter den wenigen Liedersammlungen für die unteren Klassen österreichischer Mittelschulen darf diese Sammlung sowohl bezüglich der Auswahl der Lieder wie der Ausstattung besonders lobend hervorgehoben werden. Es sind Perlen geboten, darunter eine schöne Reihe von Volksliedern. Die ersten 35 Lieder sind zweistimmig, die letzten 30 dreistimmig gehalten. Schade nur, dafs der Liedersammlung nicht ein theoretischer Teil, der das Wichtigste aus der Harmonielehre und der Stimmbildung brächte, vorausgeschickt ist. Dann wäre ein zweites Buch zum Gesangunterricht in den unteren Klassen der Mittelschulen entbehrlich. Vielleicht entschliefst sich der erfahrene Herausgeber gelegentlich der 2. Auflage zu einer theoretischen Beigabe.

9. Gleichfalls im dreistimmigen Tonsatz für Knaben- oder Mädchenstimmen verfafst ist das Liederbuch von Ludwig Rageler, *Deutsche Volkslieder aus dem 15. bis 19. Jahrhundert* betitelt, das bei Karl Merseburger in Leipzig erschienen ist. Diese Sammlung enthält 36 Lieder, der Zeit nach geordnet, aus allen deutschen Gauen und bildet eine wertvolle Bereicherung des Repertoirs der Mädchenschulen. Die Mehrzahl dieser Lieder ist in den sonstigen deutschen Liedersammlungen nicht zu finden.

10. *Sammlung katholischer Kirchengesänge zum Gebrauche an österreichischen Mittelschulen* von Julius Böhm. 2. Auflage. Österreichische Musik-Verlags- und Sortiments-Aktiengesellschaft „Wiener Musik-Verlagshaus“ vormals F. Rörich.

Wie die 1. Auflage gediegen, alle Festzeiten des Jahres umfassend, in der Stimmenführung peinlich korrekt. Die schliefslich beigefügten Responsorien bilden eine willkommene Zugabe für jeden Kirchenchor. Nur eines wünschten wir, dafs das Segenlied „Wir beten an“ in der hellen Tonfarbe von D-dur gelassen wäre, wie es gewöhnlich gefunden wird, und nicht in Es-dur stünde. Dieses Kirchenliederbuch ist für katholische Mittelschulen geradezu unentbehrlich geworden, wenn sie nicht etwa über einen grofsen Schülerchor verfügen, der sich an bedeutendere Aufgaben heranwagen darf und kann.

11. Das *Choralbuch für gemischten Chor an höheren Lehranstalten der Provinz Sachsen* nach den von der Provinzialsynode festgesetzten Melodien vierstimmig bearbeitet und herausgegeben von Gustav Baumfelder (Quedlinburg bei Paul Deter) enthält 54 Choräle für den evangelischen Gottesdienst. Der Satz ist korrekt, die Ausstattung handlich.

12. *Choralmelodien*, zusammengestellt von Otto Dienel. Berlin, Hannemanns Buchhandlung. Eine Sammlung einstimmiger Choräle, fast sämtlich aus dem 16. und 17. Jahrhundert, zunächst für das Königliche Seminar für Stadtschullehrer zu Berlin bestimmt. Eine reichhaltige Sammlung, die allerdings allgemeinen Wert hätte, wenn die Orgelbegleitung beigegeben wäre. Die Ausstattung ist deutlich und entspricht den schulhygienischen Anforderungen.

Digitized by Google

13. *Arion, ernste und heitere Lieder für Schüler höherer Lehranstalten.* Zusammengestellt von August Höller. 2. Auflage, Bonn bei P. Hanstein. Ein frisches, frohes Liederbuch für junge Studenten, das aus dem bescheidenen Winkel des Selbstverlages den Weg ins Publikum gefunden hat und rasch beliebt geworden ist. Es enthält durchweg die Originaltexte, nur hier und da wurden kleine Änderungen, die sich eingebürgert hatten, zugelassen. Durchweg ist die Einstimmigkeit eingehalten. Das Format ist echtes Taschenformat, handlich und doch nicht zu klein. Das Büchlein sei mit seinen 120 Liedchen der studierenden Jugend für Ausflüge aufs beste empfohlen.

14. Mehr ernsteren Inhalts ist die Sammlung *Kleiner Liederschatz für die deutsche Jugend* von Dr. Karl Reisert. 2. Auflage. Freiburg im Breisgrau, Herdersche Verlagshandlung. 132 Lieder in einstimmigem Satze. Beigefügt ist ein ziemlich umfangreicher Anhang, der literar- und musikgeschichtliche Bemerkungen zu den Dichtern und Komponisten und zu den einzelnen Liedern enthält. Das Büchlein kann bestens empfohlen werden.

15. Das *Gesangbuch für Schule und Haus*, 1. Teil für die Unterstufe der Volksschule, herausgegeben vom Oberlehrer H. J. Müller, Aachen, bei Albert Jacobi & Cie., bringt, wenigstens in seinem ersten Teile, der durchweg einstimmige Liedchen enthält, nichts Neues; der 2. Teil bietet hier und da in zweistimmigem Satze einige seltenere Kinderlieder.

16. *Liederbuch für höhere Schulen*, herausgegeben von F. H. Lüthje, 2. Heft für Sexta und Quinta. 3. Auflage. Hamburg, bei Otto Kaven. Diese Sammlung enthält 111 zweistimmig gesetzte Lieder, worunter sich 14 Originalkompositionen befinden. Der Sexta sind 49 Lieder zugewiesen, die übrigen der Quinta; doch ist ein stufenweiser Fortschritt bezüglich der Anforderungen nicht zu bemerken. Die Originalbeiträge bilden eine angenehme Bereicherung der sonst überall wiederkehrenden Nummern solcher Liederbücher.

17. *Gesangschulbuch* für höhere Schulen von Friedr. Mack. Heft I. Sexta. Karlsruhe, Braunsche Hofbuchdruckerei. Ein vorzügliches Büchlein, das den Zweck verfolgt, die Schüler zu befähigen, Choräle und Lieder möglichst frei und selbständig singen zu lernen im Gegensatze zu dem so häufig vorkommenden mechanischen Einpauken. Es wird naturgemäfs vom Einfachsten ausgegangen und auf der C-Tonart werden Gehörübungen, Treffen und Liedersingen im engsten Zusammenhange verarbeitet und verwertet. Das Theoretische ist knapp und klar gehalten, nichts Wesentliches wird vermifst und die Übungsbeispiele schliefsen sich mit wohlgewählter Trefflichkeit den kurzen Erörterungen an. Nach den 95 Liedern folgen als Zugabe in 2 Abteilungen noch 18 Choräle, die der Stufe der Sexta völlig angepafst sind. Der Verfasser steht nicht an, im Vorworte offen zu bekennen, dafs er manche Belehrung dem ausgezeichneten „Hilfsbüchlein“ von Bellermann, der „Gesanglehre“ von Fr. Grell und der „Gesangschule“ von Kotzold verdanke.

Digitized by Google

18. *Ton und Lied*, Einführung in die Musiklehre, Chorgesangschule und Liedersammlung für 2- und 3stimmigen Schulgesang, von Dr. M. Schunk. Nürnberg 1902, bei Koch. Wenn Dr. Joh. Plew in seinem ausgezeichneten Werke „Didaktik und Methodik des Gesangunterrichts“ p. XVI, 10 sagt: „Ein auf den richtigen Grundsätzen beruhendes und die richtigen Ziele verfolgendes Gesangschulbuch, welches für den ganzen Vorbereitungskursus der Sexta und Quinta in der Hauptsache ausreicht, ist leider noch nicht vorhanden“, so möchte Rezensent dem nunmehr entgegenstellen, dafs er ein solcherart geführtes Gesangschulbuch in dem trefflich ausgestatteten Büchlein von Dr. Schunk gefunden zu haben glaubt. Es ist mit sicherem didaktischen Geschick aufgebaut, bietet zuerst die Elemente der Musiklehre Schritt für Schritt, nirgends zu wenig, nirgends zu viel, läfst mit diesen gleichzeitig die Anfangsgründe des Gesanges parallel laufen, so dafs das Ineinanderarbeiten beider Lehrstoffe, die sich möglichst organisch und induktiv entwickeln, den Schülern bald eine sichere Basis bietet, auf der stufenweise weiter gebaut werden kann. Besonders wertvoll sind die Abschnitte über Atem, Aussprache und Mundstellung, die, so kurz sie gehalten sind, doch nichts Wesentliches aufser acht lassen. Die Liedersammlung endlich bringt ältere, bewährte Muster in schönem Satze und richtiger Textgestaltung; ausgeschlossen sind mit Recht solche Lieder, die grofse Kraftentfaltung und Wucht erheischen. So sei denn dieses Büchlein allen Lehrern bestens empfohlen, die mit ihren Anfängern schrittweise und sicher vorwärtsgehen, ihnen nichts vorenthalten wollen, was eine feste Grundlage zum künftigen Chorgesange und zur Treffsicherheit schaffen kann.

19. Das I. Heft der *Gesänge* für Schulen der unteren und oberen Kategorien von Prof. F. W. Sering, bietet 100 Lieder — einstimmig und zweistimmig — in der bekannten trefflichen Auswahl und in guter Ausstattung. Erschienen bei Moritz Schauenburg in Lahr.

20. *Gesänge geistlichen und weltlichen Inhalts für Präparandenanstalten, Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen*, von Paul Gaide; Breslau bei Franz Goerlich.

Diese Sammlung enthält 10 geistliche und 32 weltliche Lieder; sie sind gesetzt für 2 Alt, Tenor und Bariton, also ganz für Lehrerbildungsanstalten bestimmt, deren Schüler sich der Mehrzahl nach noch im Stadium der Mutation befinden dürften. Der Herausgeber bemerkt im Vorworte: „Dafs Schonung des Stimmorgans in dieser Entwicklungsperiode dringend notwendig ist, darüber dürfte unter Gesanglehrern wohl kaum eine Meinungsverschiedenheit herrschen.“ Ganz einverstanden. Aber wenn dann weiter gesagt wird, „die Schonung des Organs soll darin bestehen, dafs man die Stimmen in ihrer Entwicklungsperiode nicht mit Übungen von zu hohem oder zu tiefem Tonumfange quält“, so müssen wir hier dem Herausgeber entgegentreten. Die Stimme, wir meinen die Singstimme, kann nur da geübt werden, wo sie vorhanden ist. Nun kann doch von den in der Mutation befindlichen Stimmen füglich nicht be-

Digitized by Google

hauptet werden, dafs sie Singstimmen sind, solche also, welche sich zum Gesange eignen. Die Stimmbänder sind in der Zeit der Mutation schlaff und in einer eigenen Entwicklung begriffen, was durch den hervorgebrachten Ton deutlich erkennbar ist. Solche „Stimmen" dürfen aber überhaupt nicht geübt werden. Mutierende Schüler dürfen, solange die Stimmbänder die notwendige Festigkeit zur Hervorbringung der Töne noch nicht haben, zu Singübungen überhaupt nicht herangezogen werden. Die natürliche Entwicklung darf nicht gehemmt oder unterbrochen werden, soll nicht der übereifrige Lehrer den Fluch der verdorbenen Stimmen auf sich laden. Wie oft hört man Lehrer klagen, dafs sie, die einst im Besitze eines hellen, frischen Soprans oder eines schmetternden Alts waren, als herangereifte Männer überhaupt keine brauchbare Singstimme haben, nur weil ihr einstiger Lehrer im Pädagogium ihrer Stimme zur Zeit der Mutation nicht die Ruhe zur Entwicklung und Ausreifung liefs. Darum mufs der Lehrer des Gesanges nicht blofs in der Schule die in voller Mutation befindlichen Schüler von den Singübungen zurückhalten, sondern ihnen auch den dringenden Auftrag geben, selbst zu Hause und im Privatverkehre jedes überlaute Sprechen und Aufschreien strengstens zu meiden. Auch der Satz hat seine Giltigkeit: Je ungestörter die Mutation vor sich geht, desto rascher erscheint in den meisten Fällen dieselbe vollendet. Ja, eine glockenreine, helle Stimme kommt nur aus festgefügten Bändern zur Freude aller hervor. Drum möchte Ref. das Erscheinen dieses Liederbuches, so gut gemeint es ist, im Interesse der Erwirkung schöner Männerstimmen nicht gutheifsen.

21 u. 22. *Choralmelodien für Seminarien, Gymnasien, Volks- und andere Schulen*, von Otto Dienel, neue Titelausgabe, Berlin bei Hannemann, zunächst für das Königl. Seminar für Stadtschullehrer zu Berlin bestimmt, enthalten 85 Choräle, von denen 1—50 gebräuchliche, 51—85 selten gebrauchte und schwierigere sind. Das Buch ist trefflich ausgestattet. Ebenso das 90 Choräle enthaltende Heft von Rob. Linnarz, „Auswahl von Choralmelodien für Schulen nach Unterrichtsstufen geordnet", Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel, das für die Hannoversche Landeskirche bestimmt ist.

Die Besprechung der weiteren im Jahre 1904 eingesandten Gesangswerke und musikalischen Neuheiten erfolgt wegen Erkrankung des Referenten im Jahrbande 1905.

Digitized by Google

XVI.

Turnen und Schulgesundheitspflege

J. Küppers.

Abkürzungen: Tztg. = Deutsche Turnzeitung; Mtschr. = Monatsschrift für das Turnwesen; K. u. G. = Körper und Geist; A.T.B.Bl. = Akademische Turnbundblätter; Jahrb. = Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele.

I. Turnen.

Geschichte. Da die für die Gymnastik in Betracht kommenden griechischen Schriftsteller zum Teil durch Jahrhunderte geschieden sind, wird bei ihnen mit den Worten Gymnastik, Jatrik, Paidotribik usw. keineswegs derselbe Begriff verbunden. Die Begriffe dieser Fächer ändern sich in Umfang und Inhalt naturgemäfs nach den Bedürfnissen und Anschauungen der Zeit und nach der Stellung, den der betreffende Schriftsteller zu dem Fache einnimmt. Für die Darstellung des antiken Lebens ist es aber von grofser Wichtigkeit, auch auf diesem Gebiete Unsicherheiten möglichst zu beseitigen.

Auf Anregung des Professors an der Universität Czernowitz, Dr. Julius Jüthner, hat der Benediktiner J. B. Egger die sich über sieben Jahrhunderte erstreckenden Schriften von Hippokrates bis auf Philostratos mit grofsem Fleifs durchforscht, um festzustellen, wie im Wandel der Zeit der Begriff der *Gymnastik* sowohl an sich wie in seinem Verhältnisse zu den verwandten Fächern sich geändert hat. Die Schrift gliedert sich nach den fünf bedeutendsten Schriftstellern in ebenso viele Abschnitte und behandelt den Begriff der Gymnastik 1. im corpus Hippocraticum, 2. bei Platon und den verwandten Schriftstellern Xenophon und Lukian, 3. bei Aristoteles, 4. bei Galenos und einigen anderen Ärzten, 5. bei Philostratos. Am Schlusse ist in einem Überblicke das Ergebnis der Forschungen zusammengestellt.

Da es sich um Begriffsbestimmungen handelt, erhielt die Darstellung einen abstrakten, den Leser ermüdenden Charakter. Denn allzu sorgfältig und offenbar geflissentlich enthält sich der Verf. jedes Hinweises auf die

Digitized by Google

wirklichen, im steten Flusse befindlichen Verhältnisse des öffentlichen und privaten Lebens. Und diese bieten doch nicht nur den Boden, worauf sich die Veränderung der Fachbegriffe vollzieht, sondern verursachen sie auch. Durch kurze geschichtliche Angaben hätte der Verf. dem Verständnisse des Lesers leicht zu Hilfe kommen, die Schrift anziehender machen können. Nur ein mit der Geschichte der Gymnastik und Athletik wohl vertrauter Leser vermag den hohen Wert der Arbeit zu erkennen und daraus den rechten Nutzen zu ziehen. Dieser ist dann aber auch grofs. Denn die zahlreichen Stellen sind mit Sorgfalt erlesen, klar erfafst und für die Entwickelung der Begriffe scharfsinnig verwertet.

Unter des Verfassers sicherer Führung klärt sich namentlich die Vorstellung von der hohen Bedeutung, die man den Leibesübungen während der höchsten Blüte Griechenlands für die leibliche, geistige, sittliche Erziehung des einzelnen, wie für die Haltung des ganzen Volkes beizumessen hat. Die durchforschten platonischen Schriften bieten hierfür manches überzeugende Wort. Der Verf. scheidet hierbei auch genauer, als man bisher gewohnt war, die Tätigkeit des Paidotriben von der des Gymnasten. In dem Abschnitte über Aristoteles wird der Leser überrascht durch mehrere Stellen, wodurch die im Schulturnen jetzt gewöhnlich als rationell bezeichneten Grundsätze eine dem Turnpädagogen willkommene Bestätigung finden, z. B. dafs die Übungen dem Bedürfnisse der einzelnen Altersstufen anzupassen sind und dafs man beim Turnunterricht die Leistungsfähigkeit der einzelnen Kinder wohl zu beachten hat, also individualisierend verfahren soll. Die schwerste Aufgabe hat dem Verf. wohl Galenos geboten. Denn dieser verbindet die Gymnastik mit Massage, Salbung, überhaupt mit seiner ärztlichen Kunst. Daher enthalten dessen Schriften zahlreiche Ausdrücke, die dem Philologen und selbst dem tüchtigen Mediziner manches Rätsel aufgeben. Aber der Verf. hat solche Schwierigkeiten zu überwinden verstanden. Gerade aber bei Galenos vermifst der Leser historische Andeutungen, woraus z. B. die Abneigung gegen die Athletik, die den Arzt wie alle Edeldenkenden damals erfüllte, erklärlich wird.

Bei der schliefslichen Übersicht befremdet es den Leser, dafs der Verf. diese Zusammenfassung des Forschungsergebnisses als historisch bezeichnet, obwohl er mit keinem Worte weder an historische Tatsachen noch an Zeit und Ort anknüpft. Diese allzu enge Auffassung der gestellten Aufgabe hat also die Darstellung stärker als erwünscht beeinflufst und sie zu sehr in den Schranken des Schulgemäfsen gehalten. Nichtsdestoweniger verdient die Schrift die Beachtung der Altertumsforscher und Geschichtschreiber. Dem Verf. selbst böte sie das Gerüst für eine Geschichte der antiken Gymnastik.

Über die *Knabenwettkämpfe* bei den Griechen s. S. 23.

Über den *Schwerttanz* der Germanen hat in No. 8 der Tztg. mit grofsem Fleifse Moritz Zettler das bisher Erforschte zusammengetragen;

über denselben Gegenstand hat in No. 10 f. der A.T.B.Bl. auch Gustav Kowalewski in Hamburg geschrieben.

Dem altfranzösischen Epos: Les échecs amoureux, Liebesschach, einer allegorisch-didaktischen Dichtung aus der Zeit von 1370—80 (siehe die Abhandlung von J. Mettlich im Gymnasialprogramm von Münster i. W. 1902) entnimmt Oberlehrer Dr. Gerstenberg in Hamburg in No. 3 von K. u. G. Züge der *mittelalterlichen* Erziehung, wonach dem Spiel und den Körperübungen eine grofse Bedeutung zugemessen wurde.

Eine sehr erfreuliche Erscheinung des Berichtsjahres ist Carl Rossows Buch über italienische und deutsche *Humanisten*. Es vervollständigt nicht etwa nur das 1895 erschienene treffliche Buch von Wilhelm Krampe, sondern ist eine selbständige, neue Bearbeitung dieses unsern Zeitgenossen recht fern liegenden Abschnittes der Turngeschichte. Die einzelnen Personen treten in den kurzen Lebensabrissen bestimmt hervor und sowohl von den italienischen, mehr noch von den deutschen Humanisten sind einige in ein neues Licht gestellt, besonders auch Luther und andere Reformatoren. Mit grofser Sorgfalt sind die wichtigsten Stellen, die sich bei den verschiedenen Schriftstellern auf die Gymnastik in pädagogischer, gesundheitlicher und militärischer Hinsicht beziehen, in den Text aufgenommen und zwar so ungezwungen, dafs sich das ganze Buch doch angenehm liefst. Aufser den eigentlichen Pädagogen sind noch die Ärzte und die Schulordnungen behandelt, da sie für unser Erziehungswesen grofse Bedeutung haben. Es ist eine fleifsige, gründliche Arbeit, die den Eindruck voller Zuverlässigkeit hinterläfst und ein ziemlich nebelhaftes Gebiet erhellt. Für das plötzlich aufschnellende Ansehen der leiblichen Erziehung in den Philanthropinen ist nun der als ganz naturgemäfs sich vollziehende Übergang offengelegt. Der Humanismus eben hat jenen merkwürdigen Aufschwung vermittelt. Ohne die Vorarbeit jener Gelehrten wären selbst Männer von der Vielseitigkeit eines GutsMuths ziemlich ratlos gewesen. Den höheren Lehranstalten ist das Buch sehr zu empfehlen, schon wegen der vielen übersichtlich vorliegenden Stellen aus den in entlegenen Bibliotheken lagernden, seltenen Werken.

In No. 6 der Tztg. bringt C. Rossow über die Humanisten *Neander* und *Brunfels* zu den früheren Arbeiten von Krampe und Wassmannsdorff einige Berichtigungen; in No. 7 behandelt er *Nicolaus Winmannus*, in No. 8 *Alsted*, den Lehrer des Comenius.

Unsern *Klopstock* feiert als Vorbild deutscher Turner in No. 8 der A.T.B.Bl. Fritz Graef in Flensburg in einem schwungvollen, wahr empfundenen, kurzen Aufsatze.

Lützows wilde verwegene Jagd ist eine Abhandlung in No. 12 ff. der Tztg. von Cramer in Leipzig, die über den Charakter und die Tätigkeit des Korps ein abschliefsendes Urteil bietet.

Für die höheren Lehranstalten ist besonders interessant der mit grofser Sorgfalt ausgearbeitete Bericht von Prof. Dr. Urban Wahnschaffe: *75 Jahre Turnen am Gymnasium zu Wolfenbüttel*. Die dort noch be-

Digitized by Google

stehende Gymnasial-Turngemeinde, 1826 unter recht schwierigen Umständen gegründet, ist eine der ältesten Deutschlands. Man liest mit Freuden, welch gesunder und ernst sittlicher Geist die Gemeinschaft belebt und dafs sie nach dem Zeugnisse der Leiter der Anstalt stets einen wohltätigen Einflufs auf die Anstalt geübt hat. Als 1872 der allgemein verbindliche Turnunterricht eingeführt wurde, liefs man die Turngemeinde weislich bestehen. Die Darlegung der heutigen Einrichtung des dortigen Turnwesens ist besonders interessant für Anstalten, die, wie z. B. das Königl. Friedrich-Wilhelmgymnasium zu Berlin, ein Abteilungsturnen in Riegen mit Vorturnern, Turnwart, Turnrat haben. In Wolfenbüttel machen auch die Schüler unter der Leitung des gewählten Turnwarts und der Vorturner selbständig ihre Ausflüge. Es wird bezeugt, dafs dabei über das Verhalten der Schüler nie Klagen entstanden sind.

Dr. Mendheim erinnert in No. 1 der Tztg. an *Hauff*, den Dichter des Lichtenstein und der Lieder: Morgenrot, Steh ich in finsterer Mitternacht, und teilt das jetzt weniger bekannte Turnerlied mit: Was zieht dort unten das Tal entlang. Früher wurde es doch viel gesungen.

In No. 28 der Tztg. behandelt K. Hemprich das Leben *Jahns* als Unterrichtsgegenstand für die Volksschule. Über das Jahnhaus und *Jahnmuseum* in Freyburg a. U. berichtet nach Schadewell in No. 39 die Tztg. mit Abbildungen und in der folgenden Nummer über das Fest zur Einweihung des Museums. Das *Jahnbildnis* am Berlinischen Rathause in einem von Calandrelli geschaffenen Relief ist in No. 48 der Tztg. von O. Atzrott geschildert. Die Photographie desselben, wovon ein Abdruck dem Aufsatze beigegeben ist, befindet sich im Jahnmuseum. Über eine ganz eigenartige Feier des 50. Todestages Jahns in der Paulskirche zu Frankfurt a. M. wird berichtet in No. 23 der Tztg. Namentlich ist bedeutungsvoll der Festvortrag des Pfarrers Werner. Auch die Gedenkfeier im Zoologischen Garten brachte manch gediegenes Wort. Von ähnlichen Festen in Dresden, Königsberg i. Pr. und Kiel berichtet No. 25 der Tztg.

Wie im vorigen, so auch in diesem Jahrgange der Tztg. bringt in No. 31 ff. Fr. Schlöer in München *Erinnerungen* eines alten Turners, die von der neuen Begründung des Turnens am Niederrhein in den funfziger Jahren handeln. Besonders anziehend sind seine Erlebnisse in den Jahren 1870/71 (No. 35).

An den Kampf der *Kieler Turner für Schleswig-Holsteins* Recht und Freiheit im Jahre 1848 erinnert ein kurzer, inhaltreicher Aufsatz in No. 1 der Tztg. von Chr. Schröder in Kiel. Unter den Turnern, die bei Bau in dänische Gefangenschaft gerieten, war auch *von Esmarch*, der berühmte Professor in Kiel, Generalarzt des nach ihm benannten Sanitätskorps, noch jetzt Ehrenmitglied des Kieler Turnvereins, Begründer der Samaritervereine (geb. 9. Januar 1823). Wurden wir hiermit an jenes vergebliche Ringen nach Einigung Deutschlands erinnert, so kann doch gleich darauf hingewiesen werden, dafs sich eine Beschreibung des *Ein-*

Digitized by Google

heitsdenkmals auf dem Paulsplatze in Frankfurt a. M. von A. Volze in No. 47 der Tztg. findet, dazu die formvollendete Einweihungsrede des Oberbürgermeisters Dr. Adickes.

Als ein echtes Volksbuch sind die *Deutschtümlichen und turnerischen Denknisse* zu bezeichnen, die der Turnverein Friesen zu Hernals zusammengestellt hat, um seinen Mitgliedern bestimmte Kenntnisse und neu eintretenden Turnern die Möglichkeit zu bieten, sich diese zu erwerben und sich in einer Art von Prüfung vor der Aufnahme über deren Besitz auszuweisen. Die turnerischen Belehrungen betreffen die Liebe zum Stammvolke als den Kerngedanken Jahns, allerdings mit scharfen Wendungen gegen das Judentum, die Geschichte der österreichischen Turnfehde und die Entstehung des antisemitischen Deutschen Turnerbundes, der sich wie die ungleich gröfsere Deutsche Turnerschaft ebenfalls über ganz Deutschland erstreckt und etwa 120 Vereine in 9 Gauen umfafst. Das Leben Friesens ist tief ergreifend dargestellt. Auch die übrigen historischen Stücke sind im echten Volkstone geschrieben, so die über Armin und die Helden der Freiheitskriege und von 1870/71; besonders wird Bismarck gefeiert. In einem Aufsatze über Weltanschauung und Gesinnung tritt auch die Gegnerschaft gegen die Sozialdemokratie kräftig hervor.

Prof. *Lorenz Grasberger*, gest. 23. Januar 1903 in Würzburg, dem wir das vorzügliche Werk: Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, verdanken, wird in No. 24 von K. und G. 11. Jahrg. durch den Oberlehrer Goepel in Grofs-Lichterfelde nach seiner Bedeutung gewürdigt. In jenem Werke bezieht sich Grasberger vielfach auch auf unsere gegenwärtige Erziehung und es ergeben sich daraus wohlbegründete Winke für die Ausgestaltung unseres Turnwesens. Von den Alten kann man immer lernen.

Von dem hochverdienten Förderer des Turnens am Kgl. Friedrich-Wilhelmsgymnasium zu Berlin, Prof. Dr. *Friedrich Wagner*, bringt O. Pusch in No. 8 der Mtschr. ein Lebensbild.

In No. 24 der D. Tztg. brachte O. Atzrott namens der Turnerschaft einen Glückwunsch dem 75jährigen Dr. *Goetz* und seiner Frau zur goldenen Hochzeit und C. Pfäffle dem nun ebenfalls 75jährigen *O. H. Jäger*. Beide verdienen die grofse Verehrung und Liebe, die ihnen von der Turnerschaft und in weiteren Kreisen dargebracht werden, in hohem Mafse.

Bei der Einweihung des Gedenksteines für *Hermann Schnell* und *Gottfried Tönsfeldt* in Altona wurde (No. 41 der Tztg.) die aufopfernde Tätigkeit dieser beiden tüchtigen Lehrer und Spielförderer vom Oberbürgermeister Dr. Giese gefeiert. Ausführliches über das Fest bringt auch No. 14 von K. u. G.

Dem Turnvater der Steiermark *August Augustin* widmet Jaro Pawel in No. 44 der Tztg. ein Ehrenblatt.

Digitized by Google

Das Grabdenkmal *Lions* ist in No. 51 der Tztg. abgebildet. Die treffliche Weiherede des Oberlehrers Erbes ist da im Wortlaute mitgeteilt.

Turnfest. In No. 35 der Tztg. beginnen die Berichte über das gröfste Turnfest, das bisher gefeiert ist, von dem Dr. Goetz in seinem XI. Raub- und Streifzuge in derselben Nummer mit Recht fragen kann: „Hat je das Vaterland solch ein Fest gesehen?“ Die Antwort kann nur lauten: „Seit der Rückkehr des siegreichen Heeres 1871 ist ein solcher Triumph des Reichsgedankens nicht gefeiert worden.“ Trotzdem die Arbeiterturnvereine, gegen die Dr. Goetz in No. 45 der Tztg. entschieden Stellung nimmt, sich von der Deutschen Turnerschaft, also auch vom Feste ausschlossen, durfte Dr. Goetz schreiben: „Wo ist noch ein Verband, soweit die deutsche Zunge klingt, der solche Arbeit im Gewande der Freude fertig bringt und alles ohne Prunk und Putz? Wo sind aufser der Deutschen Turnerschaft Jünglinge, die Zeit, Geld und Kraft opfern und manchem frohen Treiben der Kameraden entsagen, um sich zuletzt als Sieger stolz mit dem Eichenkranze und der Ehrenurkunde zu begnügen?“ Wohl zu keinem deutschen Feste ist je eine so reichhaltige und gediegene *Festzeitung* herausgegeben, wie zu diesem 10. Deutschen Turnfeste. Die Aufsätze sowohl, wie die Bilder haben bleibenden Wert. Ganz ausgezeichnet sind die kunsthistorischen Artikel, deren vorzügliche Bilder zunächst das Auge anziehen. Zu den turnerischen Aufsätzen haben die besten Kräfte beigetragen. Besonders ist, um nur einen Artikel zu nennen, der des alten Dr. Goetz mit seinem geschichtlichen Rückblick: Von der Wiege zum Siege, hervorzuheben. Die Aufsätze über die gegenwärtigen Verhältnisse der Stadt haben kulturhistorischen Wert. Die Turner müssen der Feststadt besonders dankbar sein, dafs sie eine so treffliche Schrift bei dieser Gelegenheit dargebracht hat. Der Jahrgang 1903 der D. Tztg. enthält eine grofse Anzahl Berichte über das Fest, worauf hier natürlich nicht eingegangen werden kann. Doch sind besonders zu erwähnen die Plaudereien Dr. Reickes in No. 14 ff. über die *Feststadt Nürnberg* mit hübschen Bildern, die über die beabsichtigten *Turnfahrten*, wo A. Schnitzlein in No. 16 ff. nach Rothenburg a. d. T. mit ganz verlockenden Bildern einladet, Wiefsner in No. 19 nach Solnhofen und Pappenheim usw.

Auch K. u. G. 9 ff. brachten über das Turnfest eingehende Berichte Besonderes Interesse erregt der Bericht E. Fischers in Hamburg, der das Knabenturnen, das nach Maulscher Weise mit Musik ausgeführt wurde, nicht rühmen kann. Der Musiktakt pafst eben weder für alle Gröfsen noch für alle Übungen. So mufsten die Bewegungen schlaff werden.

Auf die früheren neun deutschen *Turnfeste* blickt in No. 10 f. der Tztg. Dr. Gasch zurück und behandelt auch den öfters laut gewordenen Vorschlag, irgendwo einen festen Ort zu gründen für die turnerischen

Digitized by Google

Wettkämpfe. Die hier niedergelegten Erfahrungen geben wertvolle Fingerzeige für spätere Feste.

In den Preufsischen Jahrbüchern von 1903 Heft 1 hat Dr. W. Meyer in Hamburg an einen Rückblick auf das Turnfest Betrachtungen über die Stellung des Turnens im deutschen Volksleben geknüpft, die allgemeine Beachtung verdienen. Der Aufsatz ist aufgenommen in No. 18 der Tztg. Der Verf. warnt mit Recht vor der Vereinsmeierei, dem Sichaufdrängen, vor öffentlichen Ausschreitungen, Selbstüberhebung. Mehr Turnen, weniger Vereinsspielerei! Vergleiche auch den Vortrag von Nawroth in No. 50 der Tztg.

Über das Frauenturnen, auch der Ausländerinnen, am Turnfeste berichtet die *Frauen-Turnzeitung*.

Turnvereine. Trefflich schildert den Jahnschen Geist, wie er uns beseelen soll, in No. 9 von K. u. G. Sparbier in Hamburg, indem er passend einige Lesefrüchte aus Chamberlains Grundlagen des 19. Jahrhunderts zur Befeuerung der *Vaterlandsliebe* heranzieht.

Unter der Aufschrift *Zeitbetrachtungen* zeigt in No. 51 der Vertreter des Kreises X Wanner die Bedeutung des Turnens im Kampfe gegen Nervosität, Unsittlichkeit, Alkoholmifsbrauch usw.

Bei Gelegenheit der Düsseldorfer Ausstellung hat der Ausschufs des Turnkreises VIII b ein Flugblatt: *Was wir wollen!* ausgehen lassen, das in No. 6 der Tztg. abgedruckt ist und sich sehr für die Verbreitung eignet. Ein ähnliches Schriftstück ist vom Turnverein Bremen zu beziehen. Siehe auch No. 8, 42, 44 der Tztg. Man erkennt aus diesen Kundgebungen, dafs die deutschen Turner sich selber treu bleiben wollen und bleiben müssen. In einem Aufsatze von Winter in Lüdenscheid in No. 1 f. der Tztg. findet sich die Warnung: „Wollte die Deutsche Turnerschaft auch nur Miene machen, sich nach der Richtung des vornehmen Sports zu entwickeln, der Arbeiterturnerbund würde sofort zur Stelle sein. Die Herren vom vornehmen Sport denken nur an sich und achten nicht darauf, dafs sie Millionen von Landeskindern beiseite stofsen."

Die Taschenausgabe der deutschen und schweizerischen *Wetturnordnung* enthält die wichtigsten Bestimmungen der deutschen Turnfestordnung nach den auf den Turntagen von 1879, 1883, 1887, 1891, 1895 und schliefslich 1899 getroffenen Vereinbarungen. Einige Bestimmungen, die nur das Allgemeine betreffen und für Wetturner oder Kampfrichter kein Interesse haben, sind weggelassen. Auch die schweizerische Turnfestordnung ist im Auszuge abgedruckt. Ein früherer siegreicher Wettturner (A. M.) gibt praktische Winke über die dem Wetturner notwendigen leiblichen Eigenschaften, über Lebensweise, Verhalten bei den Übungen, Kleidung, nähere Vorbereitung auf den Wettkampf, Ratschläge, die auch für Mitglieder der Schulturnvereine sehr lehrreich sind.

Das Verhältnis der *Studenten* zur allgemeinen Turnsache wird von Herm. Kuhr in No. 36 der Tztg. sehr vernünftig dargelegt. Namentlich

Digitized by Google

beklagt er den Mangel an Turnhallen und Plätzen bei den deutschen Hochschulen. Übrigens ist neuerdings für die Universität in Breslau ein Spielplatz eingerichtet worden.

Wehrkraft. Zu wenig Beachtung scheint für die jetzt angestrebte stärkere Vorbereitung des Wehrdienstes der Aufsatz des trefflichen Moritz Zettler in No. 4 f. der Tztg.: *Volkserziehung und Wehrkraft* gefunden zu haben. Er wünscht, dafs die Behörden eine wärmere Teilnahme den Turnvereinen zuwenden und kommt auf den Vorschlag der Deutschen Turnerschaft von 1860 zurück, womit für tüchtige Turner eine Abkürzung der Dienstzeit und raschere Beförderung erbeten wurde, ein Vorschlag, der schon öfter von den Turnern gemacht worden ist. Die Turnvereine, so lange schon die freiwilligen Erzieher des Volkes, erhielten dadurch endlich die verdiente Anerkennung. Vertraue man nur der Deutschen Turnerschaft, sie wird in unwandelbarer Treue das gegebene Wort einlösen. In Frankreich erfreut sich bereits die „Vereinigung der französischen Turner" einer ähnlichen Anerkennung und Unterstützung seitens des Kriegsministers, und die auszuhebende Mannschaft wird infolgedessen erheblich besser. Weitere Wünsche zur Erlangung einer *Staatshilfe* äufsert G. Bormann in No. 19 der Tztg., indem er namentlich die Leistungen für das *Lehrlingsturnen* hervorhebt.

Im Anschlufs an die Erfahrungen, die man auf dem Nürnberger Turnfest gemacht hat, kommt Zettler auf seinen Vorschlag, den tüchtigen Turnern einjährigen Dienst zu bewilligen, in No. 45 der Tztg. zurück. Damit ist der Artikel in No. 48 von Überweg in Wesel zu verbinden: über den Turnunterricht in der Fortbildungsschule. Ganz vortrefflich ist die *Sedanbetrachtung* von Prof. Dr. Stürenberg (s. auch S. 26) in der Dresdener Zeitung, die auch in No. 14 von K. u. G. sehr günstig beurteilt wird. Sie beschränkt sich zwar auf den Stand der Leibesübungen in Dresden, findet mit ihren grofsen Zügen aber Anwendung auf viele andere deutsche Städte und die Stellung der Turnvereine im allgemeinen. Namentlich hebt Stürenberg auch die Bedeutung der Turnvereine für die Ausgleichung der gesellschaftlichen Spannung hervor.

Eine Würdigung des Turnens *vom christlichen Standpunkte* mit Hinweisung auf den Apostel Paulus findet sich in No. 2 der Tztg. aus einer Predigt von Dr. O. Veeck am Grabe des Bremer Lehrers Johann Leers.

Gesundheit. Auch die Bedeutung des Turnens für die *Gesundheit* wird in weiteren Kreisen mehr anerkannt. So hat im Anschlusse an F. A. Schmidts: Unser Körper, Hennig im Verein für Volksgesundheitspflege in Duisburg einen Vortrag über *Wesen und Wert der Leibesübungen* gehalten, der in No. 31 ff. der Tztg. aufgenommen ist.

Der Einflufs dieses vorzüglichen Werkes greift in der Tat weit. Bietet es doch eine wissenschaftliche Grundlage für alle Gebiete der Leibesübungen und ist für jeden, der als Arzt, Lehrer, Schulleiter,

Digitized by Google

Volksfreund mit den dahin gehörenden Fragen zu schaffen hat, unentbehrlich. Es liegt nach 3 Jahren schon in neuer Auflage vor. Neu aufgenommen ist ein Abschnitt über die äufseren Formen und Verhältnisse des Körperbaus, Wuchsformen, Proportionen, der das Interesse jedes Gebildeten erregen mufs und die Aufmerksamkeit auf ein Gebiet lenkt, das uns näher liegt als alles übrige. Auch die Anatomie ist um einige Abschnitte vermehrt, die für die Wertschätzung der Übungen wichtige Grundlagen darbieten, namentlich § 99 über schnelle und langsame Bewegungen. Auch Bildhauern und Kunstfreunden bietet das Werk viel Schätzenswertes. Man darf sagen, dafs es weit über die turnerischen Kreise hinaus Verbreitung verdient, eigentlich in jede gebildete Familie gehört.

Dr. F. A. Schmidt hat die am Schlufs des Werkes befindlichen beiden Übersichtstafeln im einzelnen weiter ausgeführt und als zwei selbständige, 1 qm grofse Tafeln erscheinen lassen: I. Einwirkungen und Erfolge der Leibesübungen bei der Schuljugend, II. Übersicht der für die verschiedenen Altersstufen zweckmäfsigsten Leibesübungen. Auf der ersten Tafel ist Schwarz- und Rotdruck angewandt, nicht etwa um die vorteilhaften und schädlichen Wirkungen augenfällig zu unterscheiden, sondern mehr willkürlich. Das stört anfangs das Studium der sonst so aufserordentlich lehrreichen Tafel. Die zweite Tafel zeigt einen ähnlichen technischen Fehler, den, wie jenen, nicht der Verfasser, sondern der Drucker verschuldet hat. Die hier nämlich angebrachte Schraffierung als Zeichen für die Anwendbarkeit der einzelnen Übungsgattungen in den verschiedenen Altersstufen, ist nicht gleichmäfsig, wie auf der betreffenden Tafel des Werkes, Unser Körper, durchgeführt, sondern zeigt zeichnerische Verschiedenheiten. Erst allmählich erkennt man diesen Mangel als einen blofsen Schönheitsfehler, der für den Inhalt der Tafel belanglos ist. Aber besser wäre er doch vermieden worden. Bei einer neuen Auflage wird dies zweifellos geschehen. Im Lehrerzimmer höherer Anstalten bilden die Tafeln einen lehrreichen Schmuck; in der Turnhalle selbst aber aufgehängt, könnten sie die Jugend zu einer naseweisen Beurteilung des Unterrichts herausfordern.

Über den Sprung, weniger eine Kraft, als eine Koordinationsübung, handelt Dr. F. A. Schmidt in No. 24 des 11. Jahrg. von K. u. G. Auch der geistige und erzieherische Wert der verschiedenen Sprungarten wird dargelegt, sowie ihre Bedeutung als Schnelligkeitsübungen, die den Wetteifer und die Bewegungslust anfeuern.

Auf dem Deutschen Kongrefs für Volks- und Jugendspiele zu Dresden trat mit einem Vortrage über *Die anatomischen Verhältnisse des Brustkorbes* Prof. Waldeyer für die volkstümlichen Übungen des Wurfes und das wohlbedachte Verfahren der schwedischen Gymnastik ein. Zweifellos und von den meisten anerkannt ist, dafs wir von den Schweden vieles lernen können und dafs wir im deutschen Turnen mehr, als hier und da geschieht, auf die Herbeiführung einer guten Haltung hinarbeiten müssen. Über den *Turnerbuckel,* der den einseitigen Barrenturnern zum Vorwurf

gemacht wird, hat Th. Wohlrath in No. 5 der Tztg. interessante Belehrungen geboten. Er warnt vor Querstütz, besonders vor dem nachlässigen, zu frühen, noch mehr vor dem Beugestütz, wenn die Kraft noch nicht vollkommen entwickelt ist. Was dem entwickelten Körper vorteilhaft ist, kann für den schwachen schädlich sein. Auch die übrigen Bemerkungen über die Barrenübungen sind treffend. Sie bieten zwar, wie der Verf. selbst sagt, nichts neues, werden aber von den Turnern oft zu wenig beachtet, und selbst Turnbücher schreiben Übungen, wie Stützeln und Stützhüpfen, für Sexta und Quinta vor. In No. 10 fügt M. Zettler diesem Aufsatze manch Wertvolles aus seinen reichen Erfahrungen zu. Auch Dr. Matschofs hat über den Turnerbuckel in No. 11/12 der A. T. B. Bl. geschrieben.

Dafs aber auch das *Lernen* eine grofse physiologische Bedeutung hat und mit dem Turnen nicht alles gut gemacht werden kann, hat Prof. Dr. Hermann Munk von der Kgl. Tierärztlichen Hochschule in einer Rede zu Kaisers Geburtstag nachdrücklich ausgesprochen. (No. 23 des Reichsanzeigers vom 27. Jan. 1903.) Die Rede ist für höhere Schulen besonders interessant: sie begründet die Notwendigkeit der geistigen Anstrengung, des Lernens auf allen Gebieten leiblicher und geistiger Tätigkeit. Aber der Turnunterricht mufs den Schülern auch wirklich Anregung bieten; Langeweile ist der schlimmste Feind der Jugend Daher kann es einem gefallen, wie Arnold Pfeiffer in Hamburg in No. 1 von K. u. G. zwei *Winterturnstunden* schildert, deren eine die Jugend befriedigt, wogegen die andere sie äufserst langweilt. Er sagt mit Recht, dafs der Leiter der letzteren sich gegen das Erziehergewissen vergehe und wie wir aus Munks Rede erkennen, den Schülern an der leiblichen und geistigen Gesundheit schadet, ihre Leistungsfähigkeit fürs Leben zurückhält.

Betrieb. Sehr lesenswert und anregend ist der Aufsatz K. Möllers in No. 13 von K. u. G. vom *papiernen Stil* im Turnbetriebe. Wir werden ihn nur durch Erziehung selbständiger Persönlichkeiten überwinden, sagt er mit Recht. Aus Leitfäden sind Leidfäden geworden. Ihnen zu Liebe hält man die Jugend im Giftstaube der Halle, wenn draufsen die Sonne lacht.

Ein Vortrag E. Strohmeyers in No. 1 ff. von K. u. G. wendet sich gegen das *Hallenturnen* wegen der Staubeinatmung, erörtert die Schwierigkeiten, die dem Lehrer beim Turnen im Freien entstehen, gibt Ratschläge zur Fernhaltung des Staubes, namentlich äufserste Beschränkung des Mattengebrauchs. Seine Belehrungen über den Betrieb des Turnens verdienen allgemeine Beachtung, zumal er auch das schwedische Turnen aus eigener Anschauung kennt und wichtige Grundsätze desselben in unserem Turnen anwendet. Seine Ausführungen bezeichnen einen wirklichen Fortschritt.

Anknüpfend an das in No. 1 der Mtschr. von Schröer aufgestellte *Ziel des Schulturnens* bespricht in No. 5 Fritz Eckardt in Dresden

Digitized by Google

scharfsinnig die Bestrebungen des Zentralausschusses im Verhältnis zum Schulturnen und kommt zu dem Schlusse, dafs die Schule in ihren zwei- bis dreiwöchentlichen Turnstunden wohl das pädagogische Ziel, die Erlangung eines starken, gewandten, raschen, ausdauernden Körpers, erreichen kann, aber das gesundheitliche nicht in gleichem Mafse. Sie mufs vielmehr dieses sowohl wie das psychologische Ziel, die Erziehung eines starken Willens, der Hauptsache nach dem Elternhause und Leben überlassen. Der Zentralausschufs habe namentlich zu bewirken, dafs die Eltern mehr und mehr ihre Aufgabe erkennen. Das badische Schulturnen freilich entwickele am klarsten die lediglich der Schule zufallende Aufgabe. Besonders hebt Eckhardt hervor: „Man kann verlangen, dafs der Schulturnunterricht so gesundheitlich wie möglich erteilt werde. Man wird so oft als möglich im Freien turnen, die Halle möglichst rein halten, Gedächtnis und Aufmerksamkeit möglichst wenig belasten, Lust und Liebe zu erwecken suchen. Das ist selbstverständlich.“ Wenn dieses nur überall geschähe!

Auch die Turnvereine müssen für jenes Selbstverständliche gewonnen werden. Winter fordert sie in No. 2 der Tztg. auf, das Tifteln über Systeme aufzugeben. Der Tuberkulosekongrefs habe die Notwendigkeit des *Turnens im Freien* betont. Diesem Zuge haben auch die Vereine zu folgen. Wir sollen keine Künstler des Hallen- und Geräteturnens sein und dürfen darüber das Beste nicht vergessen. Welchen Fortschritt die Vereine nach dieser Richtung machen, ergibt sich aber schon aus Dr. Gaschs Schlufsteil der sehr gediegenen Arbeit: das Jahr 1901 im Leben der Deutschen Turnerschaft (No. 3 der Tztg.), wo er über Turnfahrten mit volkstümlichen Kämpfen, Spielen, darunter Kriegsspiele von bisweilen weiter Ausdehnung, berichtet. Die Turnvereine, z. B. Schleswig-Holsteins, bilden besondere Riegen für die Wettspiele aus. Die Spiele bilden den Hauptteil der Bergfeste, z. B. auf dem Knivsberg. In Rheinland-Westfalen, am Mittelrhein, in der Mark, in Schlesien bestehen solche Spielverbände und eigentliche Spielfeste. In der Schweiz sind durch den Beschlufs der Schweizerischen Turnerschaft Vereinswanderungen sehr in Aufschwung gekommen (No. 3 der Tztg.). Das *Kriegspiel* als Turnfahrt zu gestalten, rät H. Hermes aus Tübingen in No. 17 der Tztg. und fügt eine Karte des Achalmgaus bei, womit ein alljährlich wiederkehrendes Kriegsspiel veranschaulicht wird. Für höhere Schüler ist das hier gebotene Beispiel sehr nachahmenswert.

Methode. Die Erörterungen über den Wert des badischen Schulturnens nach *Maulscher Methode* greifen noch in das Jahr 1903 über. Es gehört dahin die von Schenckendorffsche Erklärung gegen Maul in No. 1 der Mtschr., dessen Gegenerklärung in No. 3 und die Rückblicke auf die *oberrheinische Turnlehrerversammlung* in Mannheim von A. Kunath in No. 2. Hier findet man auch die wichtigsten Urteile über die damaligen Vorführungen zusammengestellt. In No. 4 folgt eine Erwiderung von M. Zettler.

Sickingers Schrift: Preufsisches oder *badisches* Schulturnen? gegen Prof. Wickenhagen gerichtet, stellt in ruhigem Tone die methodischen Grundsätze des badischen Schulturnens klar. Über das rhythmische Turnen liest man vorteilhaft desselben Verfassers Vortrag über Körperbewegung, Rhythmus und Musik in der Tztg. 1902 No. 40—42.

Über preufsisches und *badisches* Schulturnen handelt in No. 28 der Tztg. auch Schröer, sich hauptsächlich gegen Wickenhagen wendend.

Anleitungen. Das Buch von Lederbogen *Theorie und Praxis des Turnunterrichts* ist eine geschickte Zusammenstellung des für den Volksschullehrer für dieses Fach Wissenswerten. Es wird daher in der Oberklasse der Seminare gute Dienste leisten können.

Ein Hilfsbuch, so ausführlich wie bisher keines, in Form von *Präparationen*, hat der Lehrer Th. Zingsheim in Cöln herausgegeben. Die beiden ersten Teile behandeln das Turnen in Volksschulen, womit eine Turnhalle nicht verbunden ist. Gerade diese Lehrer bedürfen am meisten der Hilfe. Als vorhanden werden hier vorausgesetzt Reck, Barren und Springel, natürlich auch Stäbe. Der Inhalt der übrigen Teile geht aus dem Gesamttitel hervor. Der Anhang jedes Teiles bringt die nötigen Worterklärungen, jeder Teil hat dieselbe Vorrede, so dafs jeder selbstständig zu gebrauchen ist. Der 5. Teil enthält auch noch eine kurze methodische Anweisung zur Erteilung des Turnunterrichts. Was im Seminarunterrichte etwa versäumt ist, kann der Lehrer beim Gebrauche solcher Präparationen vielleicht nachholen. Man bekommt aber den Eindruck, dafs die hier gebotene Hilfe einem den Leibesübungen innerlich fernstehenden Lehrer — und solche gibt es leider nicht wenige! — erst recht die Handhabe bietet, das Turnen zum geist- und freudelosen Drill herabzuwürdigen. Die Kinder sind zu bedauern, auf die ein bewegungsunlustiger Pedant diese Lektionen anwendet.

Zettlers Abhandlung über das *Stehen und den Übungsschritt* in No. 38 f. der Tztg. bringt aus vieljährigen Erfahrungen anregende Bemerkungen zu den Vorschriften Jägers und Schmidts. Im Namen der Jägerschen Schule hat C. Pfäffle in No. 43 an Zettlers Ausführungen manches auszusetzen. Er wünscht Sandlaufbahnen zugleich für Werfen und Springen, und möglichst häufiges Barfufseln. Siehe auch in No. 49 die Abhandlung von Sauerbier über Ordnungs- und Freiübungen. In No. 6 der Mtschr. kommt Wegener in seiner „Würdigung der Freiübungen“ aus physiologischen Gründen zu dem Ergebnisse, dafs es nicht gerade nötig sei, die langsamen Bewegungsformen besonders zu betonen. Turnen müsse Arbeit im Gewande jugendlicher Freude bleiben.

Die Wertschätzung des *Gerät- und volkstümlichen Turnens* wird sachkundig begründet in No. 47 der Tztg. von G. Zimmermann in Lübeck. Er fordert eine gleichmäfsige Durchbildung in beiden Turngebieten. Die Wichtigkeit und Betriebsweise der *Kletterübungen* am Tau wird im besonderen von K. Möller und Bahrenberg in No. 25 von K. u. G. Jahrg. 11

Digitized by Google

behandelt. Über die *Turnkeule* und die Übungen mit derselben hat in No. 7 der Mtschr. A. Pollack in Breslau geschrieben nach einer Übersicht über das bisherige Verfahren und die ziemlich reiche Literatur.

Das *Gerwerfen* behandelt in No. 15 von K. u. G. O. Karges in Berlin, im besonderen den Anlauf, die Wurfschlinge, den Zielwurf usw., indem er versucht, dieser Übung mehr Anerkennung zu verschaffen. In No. 18 setzt Guttmann in Wien diese Betrachtungen fort.

Das 1883 erschienene *Handbuch* von W. Frohberg ist jetzt zum achten Male aufgelegt. Die darin vertretene Methode ist allgemein angenommen. Aus dem Vorworte und kurzen Erläuterungen ist sie ersichtlich. Das Buch ist von der einen zur anderen Auflage mit den Zeitbedürfnissen fortgeschritten. 1900 wurden die Schwimmvorübungen nach Klähr aufgenommen; die Ordnungsübungen wurden im Verlaufe der Jahre mehr beschränkt. Als Handbuch für Turnlehrer und Vorturner sehr zu empfehlen. Für die Hand der *Vorturner*, denen es ja leicht an Übungsstoff fehlt, ist auch zweckmäfsig das Büchlein von Wohlrath, der die Gerätübungen in 3 Schwierigkeitsstufen geordnet hat. Teilt man also im Vereine die Turner nach ihrer Leistungsfähigkeit in 3 Stufen, so findet man hier für jede derselben passende Übungsgruppen. Die nötigen Fachausdrücke, an deren Kenntnis es oft mangelt, finden sich in einer Vorbemerkung erläutert.

Das Ringen wird an höheren Schulen nach Wittes deutschem Ringbüchlein schon eifriger betrieben; aber der eigentliche athletische Ringkampf liegt ihnen fern. Dennoch wird mancher Freund der antiken Gymnastik oder der Bildhauerkunst mit Interesse sich in die Stellungen, Griffe, Schwünge und Paraden der Ringer an den Zeichnungen in Haupts *Ringkampf* vertiefen. Auch findet sich hier Geschichtliches über die neuere Ringkampfschule der Franzosen, über die Lebensweise der Athleten, was z. B. beim Studium des Philostratos von Nutzen sein kann. Für die Beurteilung der Schaukämpfe unserer Zeit bietet das Büchlein einen guten Anhalt.

Über das *Kürturnen* hat F. Hallwachs in No. 6 der Mtschr. einen Vortrag veröffentlicht. Planvoll geleitet und regelmäfsig gepflegt, belebt es die Turnlust, steigert es die Selbständigkeit der Schüler. Das Küren im Freien ist natürlich das Ideal.

Für Schauturnen und Festlichkeiten wird man eine brauchbare Hilfe finden in Häckers *Aufmärschen und Aufzügen*. Die in den Turnvereinen sehr beliebten *Gruppen* haben eine neue Bereicherung erfahren durch das Heftchen von J. Grotz, der schon früher Gruppen am Doppelbarren veröffentlicht hat. Jetzt sind es solche an den Schweberingen und am dreifachen Barren. In einer den Tafeln beigegebenen kurzen Erläuterung mahnt er zur Vorsicht, namentlich mit Bezug auf die Festigkeit und Sicherheit der anzuwendenden Geräte. Die Ausführung ergibt sich leicht nach den einfachen, aber verständlichen Bildern.

Die *ästhetische* Seite des Turnunterrichts wird im Anschlusse an Konrad Langes Wesen der Kunst (Berlin, Grote, 1901) in No. 25 f. Jahrg. 11 von K. u. G. behandelt von Oberlehrer Dr. Burgafs. Dabei wird auch der Wert des Geräteturnens nach Musik besprochen.

Tanz und Turnkunst in ihren Beziehungen zu einander war ein interessanter Vortrag Hermanns in Braunschweig, wiedergegeben in No. 16 f. von K. u. G.

In seinem schon in 4. Auflage erscheinenden *Reigenbuche* spricht A. Hermann die Hoffnung aus, dafs es dazu beitragen möge, der Pflege des Reigentanzes in unseren Ballsälen noch immer mehr Raum zu gewinnen. „Denn nur allein der Reigen, dessen Schönheit in der Anmut und Würde des Ganges und der Bewegung des Körpers in erster Linie liegen mufs, vermag es, die Formen des Tanzes im Leben zu vertiefen, zu veredeln.“ Mit diesem trefflichen Zwecke verdient das mit Noten und Bildern reich ausgestattete Buch eine Verbreitung über die Grenzen der Schule hinaus und wird hoffentlich die ausgeleierten, rasenden Rundtänze verdrängen helfen — auch eine vaterländische Aufgabe von nicht geringem Werte. Es finden sich in dem Buche unter den 45 Reigen etwa 15, die auch von Erwachsenen dargestellt werden können.

Eine sehr tüchtige Unterweisung für die Turnpraxis bietet sich den Turnlehrerinnen für Verein und Schule, besonders auch für höhere Mädchenschulen dar in Heegers Übungsbeispielen für das Turnen der *weiblichen Jugend*. Es gibt kaum eine unterrichtliche Frage, worüber man sich in diesem auf 25jähriger Tätigkeit und Mitarbeit von Lion u. a. beruhenden Buche nicht Rat holen kann. Da es die grofse Fülle der Übungen in drei Stufen geordnet bringt, ist es auch in drei gesonderten Lieferungen zu haben. Zugegeben sind zahlreiche Reigen und Tänze, worunter auch Schuhplattler, sowie die neuerdings im Frauenturnen so beliebt gewordenen Keulenübungen und Keulenreigen.

Turnlehrer. Recht bescheiden wird man als Turnlehrer, wenn man den ketzerischen Betrachtungen über turnerische Glaubensartikel nachsinnt, die Dr. med. R. du Bois-Reymond in No. 1 der A.T.B.Bl. veröffentlichte. Die strengwissenschaftliche Analyse der Körperbewegungen, heifst es da, sei bis jetzt noch recht unvollkommen und manches sog. wissenschaftliche Urteil von berufenen Turnlehrern könne als noch ganz unberechtigt angesehen werden. Ferner sei manche Vorübung schwieriger als die Hauptübung. Beim Felgaufzuge und bei manchen Sprüngen und Schwüngen komme es wesentlich auf frisches Wagen an. Die Vorübungen können da nicht viel nützen, trotz der Beharrlichkeit, womit die Methodiker darauf bestehen.

Forderungen für die Hebung des Turnens an den *Seminaren* werden von Sauerbier in Sondershausen aufgestellt in No. 2 der Tztg

Die immer reichhaltiger werdenden Verhandlungen der *Turnlehrervereine* werden in der Mtschr. mitgeteilt Diese Berichte bieten aufser-

Digitized by Google

ordentlich viel Anregendes. Über die Bedeutung dieser Vereine findet sich in No. 9 f. der Mtschr. auch ein Vortrag des Landes-Turninspektors Schmuck in Darmstadt. Ferner werden die wissenschaftlichen Aufgaben eines Turnlehrervereins in No. 41 f. der Tztg. von Dr. Rud. Reinhardt dargelegt.

Mit der *Turnlehrerbildungsanstalt* in Berlin befafst sich Professor Wickenhagen in K. u. G. No. 22 des 11. Jahrg. in einer Besprechung von Neuendorffs Aufsatz in der Mtschr. 1902 Heft 12. Auf der Versammlung des Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn hat der Bürgermeister Cuno aus Hagen ungünstig über die Leistungen der Turnlehrerbildungsanstalt geurteilt und deren Verlegung aus der Friedrichstrafse in einen Vorort verlangt.

In No. 10 der Mtschr. werden von Schröer in einer Polemik gegen Prof. Wickenhagen die Verhältnisse der Berliner Anstalt klar gelegt. Die Verlegung der Anstalt aus der Friedrichstrafse wird eine immer dringendere Forderung. Kann endlich einmal an der Anstalt das Turnen, wie es vorgeschrieben ist, möglichst im Freien betrieben werden, so lösen sich die vielen, jetzt zur Verstimmung führenden Fragen von selbst.

Die Einsetzung von *Provinzial-Turninspektoren* wird schon lange als eine Notwendigkeit aufgestellt. Schröer hat die Sache in No. 8 der Mtschr. von neuem und gewissermafsen abschliefsend behandelt.

Für die Anerkennung einer *Turnfakultas* im Oberlehrer-Zeugnisse tritt in No. 10 von K. u. G. der Realschuldirektor Franz Kemény in Budapest ein. Im übrigen findet sich über die Turnlehrerbildung in *Österreich* ein genauer Bericht in No. 16 von K. u. G. von Hausmann in Prag, wodurch man sich zu Vergleichen mit den deutschen Verhältnissen aufgefordert sieht.

Technisches. Arnold Pfeiffer in Hamburg hat in No. 12 von K. u. G. unsere *Schulturnhallen* einer eingehenden Beurteilung unterzogen. Er bedauert, dafs der gute Rat der sachverständigen Turnlehrer im allgemeinen wenig berücksichtigt werde. Seine Vorschläge sind sehr beachtenswert, namentlich in Betreff der Reinigung. Man kann sich nicht wundern, dafs das Hallenturnen immer mehr Gegner findet, da der Staub in vielen Hallen unerträglich ist.

Übereinander liegende, sogenannte *Doppelturnhallen* sind nach A. Böttcher in No. 19 von K. u. G. nur ein Notbehelf und nicht zu empfehlen. Gegen den Aufbau von Klassenräumen über der Turnhalle erklärt sich ein Sachverständiger im Anschlusse an einen Artikel der Voss. Ztg. in No. 48 der Tztg. aus gesundheitlichen Bedenken. Sehr Beachtenswert ist das in No. 5 der Mtschr. enthaltene Gutachten des Bremer Turnlehrervereins über die Beschaffenheit und Einrichtung von Schulturnräumen.

An der Gemeindeschule in Berlin in der Putbuser Strafse ist aufser der Turnhalle vernünftiger Weise noch eine besondere, *offene*, den Schulhof zum Teil überdachende *Halle* vorgesehen (Mtschr. No. 2).

Digitized by Google

Die im vorigen Jb. besprochenen Versuche mit *Fufsbodenöl* von Prof. Dr. Wernicke in Posen sind fortgesetzt von Dr. Schwer. Er berichtet genau über das Untersuchungsverfahren, wonach sich die staubbindende Kraft des Fufsbodenöls als sehr erheblich ergibt; auch werden Versuche von Reichenbach, Buchner, Lode, Buhrnig, Leubuscher erwähnt, die ähnliches ergaben. Dem Dustlefsöl steht das deutsche Fufsbodenöl von O. R. Nicolai in Leipzig, Gerberstrafse, an Wirkung gleich. Das Floricin-Fufsbodenöl aus Flörsheim a. M. hat leider einen lästigen Geruch. Dem Nachteile der Fufsbodenöle, dafs sie das Aussehen der Dielen verschlechtern, steht der Vorteil gegenüber, dafs die Dielen haltbarer werden. Der Beschmutzung der Kleidersäume läfst sich vorbeugen durch Abschaffung der Schleppe. Die Glätte des Bodens ist in Schulstuben nicht lästig. Für die Turnhallen empfiehlt Oberturnlehrer Klofs in Posen Turnschuhe mit Gummisohlen und für die Turngeräte Gummipuffer, endlich zum Auskehren Besen aus Madagaskar-Faser von Kohlmetz in Berlin, Reinickendorfer Strafse 40. Die Kosten, 12—14 Mk. für das Schulzimmer bei vierteljährlicher Ölung, schlägt das Gutachten als gering an gegenüber dem grofsen Nutzen des Verfahrens für die Gesundheit der Kinder und Lehrer.

In No. 6 der Tztg. schreibt H. Faber über die Ursachen und die Verhütung des *Rutschens der Geräte*. Diese wichtige Frage ist übrigens damit noch lange nicht erledigt. Siehe auch in No. 11 die Bemerkungen von Dostal und No. 19 die von Haffner. Eine neue Einrichtung vom Verstellen der *Schaukelringe* beschreibt Faber in No. 26 der Tztg. und Prof. Dr. Zander empfiehlt in No. 18 von K. u. G. das vom Oberlehrer Knop in Königsberg erfundene *Sprungbrett*, das einen sicheren Absprung biete.

C. Wehner in Leipzig lehrt in No. 51 der Tztg., wie die *Unfälle* beim Turnen möglichst verhütet werden können. Planvoller Turnbetrieb, Zurückhaltung des Gipfelturnens, Zucht, Hilfestellung, Aufmerksamkeit beim Aufstellen der Geräte können vieles verhüten. Dabei zeigt er eine Neuerung in der *Leitereinrichtung*, selbsttätig wirkende Scherenbolzen.

Fechten. Nachdem das *deutsch-italienische Fechten* auf Hieb und Stich in die Armee eingeführt worden, sah man mit Spannung dem Lehrbuche dieser Fechtkunst von Luigi Sestini entgegen. Es liegt jetzt vor, eine tüchtige Arbeit! Nur schade, dafs noch viele technische Ausdrücke italienisch geblieben sind. Dies wird der Einführung dieser Kunst bei den Turnern hinderlich sein. Rechnen wir darauf, dafs im Verlaufe der Jahre sich geeignete deutsche Ausdrücke einstellen.

Zum *Stockfechten* nach französischer Schule bietet Häcker eine brauchbare Anleitung, die bei Schülern der Mittelstufe allenfalls anzuwenden wären.

Rudern. Prof. Wickenhagens Schrift *Das Rudern an den höheren Schulen Deutschlands* ist aus amtlichen Quellen geschöpft und mit solcher Sachkenntnis, mit solcher Überzeugung und in so angenehmer

Digitized by Google

Sprache verfafst, dafs der Erfolg nicht ausbleiben kann. Es beginnt mit dem Bedürfnisse, das Erholungsleben der Schüler zu regeln, nachdem an den geheimen Kneipereien und Verbindungen früher so schlimme Erfahrungen gemacht sind. Der Kraftüberschufs der Jugend drängt zum Spiele und Schwächlinge bedürfen der Anregung; Freiheits- und Selbständigkeitsdrang verlangen Befriedigung. Das Rudern, von höchster Stelle gefördert, hat sich bereits an 56 Anstalten bewährt als treffliches Mittel der Selbsterziehung, zur körperlichen Ertüchtigung und zur Weckung des Sinnes für praktische Fertigkeiten. Rudern ist Turnen auf dem Wasser und regt zur körperlichen Übung, zum Baden und Schwimmen an. In einem Schlufssatze über das Rudern als Erziehungsmittel versteht der Verfasser, alle Bedenken zu zerstreuen. Im technischen Teile werden die Bootarten beschrieben, der Betrieb geschildert, Literatur und Bezugsquellen angegeben. Keine Frage bleibt unerörtert. 46 Bilder und Pläne dienen zur Belebung der an sich schon sehr anregenden Darstellung.

Vom *Schülerrudern* an der Reformschule in Kiel handelt Oberlehrer Dr. Asmus in No. 22 f. von K. u. G. 11. Jahrg. Eine lustige *Ruderfahrt* im Flachlande zwischen Elbe und Weser schildert in No. 10 der A.T.B.Bl. Walther Classen. In No. 12 der Mtschr. bezweifelt aber J. Ch. Kennes, dafs für das Schülerrudern in Berlin eine grofse Entwicklung zu erwarten sei, und möchte die dafür geopferten Mittel lieber für die Vermehrung der Spiel- und Turnplätze angewendet sehen.

Schwimmen. Dasselbe Element, das dem Schmiede glühendes Eisen in Stahl verwandelt, härtet dem Schwimmer die Haut, kräftigt seine Nerven und macht ihn fest gegen den Wechsel des Wetters. Von der Schwimmbewegung werden die Muskeln des ganzen Körpers gestrafft, die Glieder geschmeidigt. Durch die Streckung der Rücken- und Nackenmuskulatur erhält der Körper eine schöne Haltung. Durch den starken Stoffwechsel schwinden allmählich lästige und ungesunde Fettansammlungen. Das Schwimmen ist die denkbar beste Turnübung. Es erregt dasselbe Lust- und Glücksgefühl, das der Ruderer auf sonnenbeglänzter Wasserfläche, der gewandte Schlittschuhläufer auf dem Eise, der rüstige Wanderer empfindet. Naturgemäfs meidet der Schwimmer die klägliche Unterhaltung des Kartenspiels, des Rauchens und die übelduftenden Dielen der Kneipe.

In der Tat, eine Halle mit krystallheller Flut, mit den wohlersonnenen Einrichtungen für gründliche Reinigung ist eine Volkserziehungsstätte sondergleichen. Hier verkehrt Vornehm und Gering, und jeder lernt, sich wohlanständig verhalten. Reinlichkeit ist die Grundbedingung des sittlichen Verkehrs. So lernt der junge Mann Genüsse verachten, die den Körper verunreinigen und zerrütten. Wie gegen Lebens-, so auch gegen sittliche Gefahren fafst er hier Mut zu entschlossener Abkehr.

Über *Abhärtung* und deren Übertreibungen brachte No. 5 der Tztg. aus der „Zeit“ einen trefflichen Artikel von Prof. Hueppe. Die Wasserfanatiker schaden mit ihren Übertreibungen sich und anderen, die sich ihnen anvertrauen.

Digitized by Google

Die Einführung des *Obligatorischen Schwimmunterrichts* an den Volksschulen der mit Schwimmanstalten oder Hallenbädern versehenen Grofsstädte stellt Rektor Lotz in Elberfeld in No. 4 f. von K. u. G. als recht gut möglich und notwendig hin. Seine Ausführungen sind aus No. 15 des Korrespondenzblattes des Rheinischen Turnlehrer-Vereins verkürzt in den nichtamtlichen Teil des Zentralblatts für die preufsische Unterrichtsverwaltung, Februarheft Jahrg. 1904, aufgenommen worden. Hiermit sind zu verbinden die vom Schulinspektor Fricke in Hamburg in No. 5 von K. u. G. niedergelegten Erfahrungen, die er in Hamburg in dieser wichtigen Sache gemacht hat.

In dem Artikel des Zentralblatts ist auch das Buch von O. Gutschank über den Schwimmunterricht als *Klassenunterricht* empfohlen. Der Verfasser leitet selbst Schwimmkurse in Hagen i. W. Nach einer Einleitung über den Nutzen des Schwimmens und die Notwendigkeit des Klassen- oder Massen-Schwimmunterrichts gibt er mit reichen Abbildungen die Methode des Trockenschwimmens an, sowohl ohne Geräte als an Geräten. Auch über die Unterrichtsweise am Blochschen Apparat und an der in Hannover getroffenen Einrichtung sieht man sich auf das Genaueste belehrt. Die dann folgenden kurzen Belehrungen zum Erlernen des Schwimmens, über die verschiedenen Schwimmarten, über Schwimmreigen sind zwar recht brauchbar, können aber die eigentlichen Lehrbücher der Schwimmkunst nicht ersetzen. Zur Anleitung im Wasserspringen bringt der Verfasser auch die Springtabelle zum Abdruck, deren Aufstellung den deutschen Schwimmvereinen als ein nationales Verdienst anzurechnen ist. Es folgen noch Anleitungen zum Tauchen, für allerlei Schwimmerkünste, Lebensrettung, Wiederbelebung und die notwendigsten Baderegeln zum Schutze und Vorteile der Gesundheit. Den Schlufs bildet ein Vortrag *Der Schwimmunterricht,* eine notwendige und mögliche Ergänzung des Turnunterrichts, gehalten von Dr. Otto Plarre auf der Jahresversammlung des Thüringischen Turnlehrervereins 1902. Hier sind die Schädlichkeiten des grofsgewerblichen Lebens für Lunge, Herz, Nerven und Haut angeführt und es werden zu deren Bekämpfung Leibesübungen, im besonderen das Schwimmen, empfohlen. Nachdem der Redner die trefflichen Wirkungen sowohl der Schwimmbewegungen wie des Wassers an und für sich geschildert hat, führt er zu deren Bestätigung noch wichtige Äufserungen von Erziehern, Ärzten und Behörden an und empfiehlt schliefslich schulgerechtes Massenschwimmen sowohl den Schulen wie Vereinen. Die angefügten Leitsätze können für Vorträge in weiteren Kreisen als Anhalt dienen.

Die allgemein als nützlich anerkannten *Schwimm-Vorübungen* als eine neue Übungsaufgabe für die 1. und 2. Klasse der Bürgerschule bringt A. Böttcher in No. 8 der Mtschr. Die Methode der Dresdener Lehrer bei den Vorübungen in Volksschulklassen kam beim dortigen Kongrefs des Zentralausschusses vorzüglich zur Anschauung. (No. 9 von K. u. G.)

Digitized by Google

Die Veröffentlichungen der *Gesellschaft für Volksbäder*, die sich das Ziel gesetzt hat: Für jeden Deutschen wöchentlich ein Bad, sind für Verwaltungen der Städte und Schulen unentbehrlich geworden. Im 1. Heft ist das prächtige Müllersche Volksbad in München beschrieben, das seines gleichen in Deutschland nicht findet. Wichtiger noch ist der Vortrag des Bürgermeisters Vofs in Dülken *Schul- und Volksbäder vom Standpunkte der Kommunalverwaltung:* denn hier wird nicht nur mittleren Städten, sondern selbst Dorfgemeinden gediegener Rat zur Errichtung von Badeanstalten geboten. Im 2. Heft sind die Verhandlungen der Hauptversammlung in Danzig mitgeteilt mit dem Vortrage von Dr. Bornträger und Geppert über die Wichtigkeit der Hallenschwimmbäder, einer Einrichtung, die fast keine mittlere Stadt mehr entbehren kann. Im Anhange dieses Heftes finden sich treffliche Vorschläge zur Beförderung des Badens auf dem Lande und des Massen-Schwimmunterrichts in Schulen.

Das *Schwimmer-Jahrbuch 1904* bringt aufser den Satzungen des Deutschen Schwimm-Verbandes, der Geschäftsordnung für die Verbandstage und den Satzungen der 6 Kreise auch die für den Schwimmunterricht an höheren Schulen wichtigen allgemeinen Wettschwimm-Bestimmungen, die Regeln für das Wasser-Ballspiel und die Deutsche Sprungtabelle mit einer Anleitung zur Wertung der einzelnen Sprünge.

Über *Lebensrettung* bringt No. 4 des Schwimmsports einen Aufsatz von Henry, der die Sportleute auffordert, jenes hohe Ziel nicht in Vergessenheit geraten zu lassen über allerlei Sportübungen, sondern sich die nötige Zeit zu den eifrig zu treibenden Rettungsübungen zu nehmen. Der Retter ist ein Held, dessen Lob die Dichter singen. Sein Name lebt; Meisterschafts- und Preisschwimmer aber kommen und gehen.

Vor dem *Dauertauchen* wird in No. 3 des Schwimmsports nachdrücklich von G. Kallenbach in Breslau gewarnt: im Bereiche des Deutschen Schwimmverbandes macht man es schon nicht mehr zum Gegenstande des Wettkampfes.

Über die *technischen Hilfsmittel* zu einem schulgemäfsen Schwimmunterricht hat Dr. Burgafs im 9. Heft der Mtschr. einen Aufsatz veröffentlicht, der von den Verwaltern städtischer Badeanstalten nicht übersehen werden darf.

Sport. Unterm Titel *Sport und Gesundheit* warnt im 5. Heft der Mtschr. Dr. Albu, Privatdozent in Berlin, vor den Übertreibungen des Wettsports. Als *Leibesübungen im Winter* empfiehlt aufser dem Schlittschuhlaufen in No. 49 der Tztg. Max Schneider das Schneeschuhlaufen, die Benutzung des Rennwolfs und des Radelschlittens.

Ausland. Lefebures *l'Éducation physique en Suède* ist eine Darlegung der gesamten leiblichen Erziehung in Schweden, beruhend auf den Erfahrungen, die der Verf. während eines 10monatigen Aufenthaltes dort 1899 gesammelt hat. Das Buch mit seinen zahlreichen Lichtbildern will die Vorzüge der schwedischen Gymnastik klarstellen und deren Ein-

Digitized by Google

führung in Belgien, dessen Regierung den Reiseauftrag gegeben hat, herbeiführen. Es zeichnet sich aus durch eine klare und höchst anziehende Sprache. Doch ist es in der Anpreisung der schwedischen Gymnastik überschwänglich und will neben dieser nichts anderes gelten lassen. Aufserhalb Schwedens ist alles minderwert, Akrobatentum, Athletentum, Empirismus — Schlagwörter, die man ja nicht ernst zu nehmen braucht. Im Vergleiche mit den älteren Werken von Rothstein und den neueren von Liedbeck und von Dr. F. A. Schmidt bietet dieser Bericht nichts wesentlich Neues. Doch ist erfreulich, aus ihm zu entnehmen, dafs auch die schwedische Gymnastik sich fortschreitend entwickelt und nicht, wie man annehmen mufste, gleichsam dogmatisch erstarrt ist. So ist der Direktor der Anstalt für Handfertigkeit (Sljöd) in Nääs, Salomon, bestrebt, das schwedische Turnen durch deutsche Elemente, z. B. Spiele, zu beleben und reicher auszustatten. Es ist verfehlt, dem schwedischen System ein deutsches gegenüberzustellen. Denn das Turnen in den Schulen und Vereinen Deutschlands ist sehr mannigfaltig und verschieden. Man kann höchstens von einer badischen (Maulschen) Methode und einem württembergischen (Jägerschen) Systeme reden. Im übrigen aber besteht, trotz des amtlichen Leitfadens, auch in Preufsen für das Verfahren beim Schulturnen und selbstredend in den Vereinen grofse Freiheit. Die gegen das deutsche Turnen in allgemeiner Fassung von den Schweden und ihren Anhängern, so auch in diesem Buche, erhobenen Vorwürfe treffen daher nicht zu. Man könnte höchstens den einzelnen Lehrern und den amtlichen Turnlehrer-Bildungsanstalten unter Hinweis auf schwedische Grundsätze Vorhaltungen machen.

Manche Übungen, worauf die Anhänger des schwedischen Turnens grofses Gewicht legen, sind auch uns nicht fremd. Dazu sind z. B. die langsamen, straffen oder zügigen Freiübungen zu rechnen, deren Wert im amtlichen Leitfaden und neuerdings von führenden Turnlehrern anerkannt wird. Übermäfsige, einseitige und vorzeitige Kraftübungen an den Geräten, deren Nachteil Lefebure schildert, werden auch bei uns vermieden. Man wolle auch nicht übersehen, dafs die deutschen Turnlehrer zur Prüfung der physiologischen Bedeutung der Übungen nicht auf die Schweden angewiesen sind, sondern sich im eigenen Lande gediegenen Rat holen können, z. B. aus Dr. Schmidts trefflichem Buche „Unser Körper“. In der Tat befindet sich das Turnen in Deutschland unter dem Einflusse dieses und ähnlicher Bücher seit einigen Jahren in einer physiologischen Selbstprüfung, wogegen die Zeit bis etwa 1890 als eine pädagogische unter Spiefs' Einflusse stehende bezeichnet werden kann.

Wir können aber immer recht vieles von den Schweden lernen. Man sollte auch in den Vereinen sorgfältig darauf achten, dafs in einer Turnstunde der ganze Körper und die sämtlichen Gliedmafsen durchgeübt werden. Der Schritt mufs lebhafter und schulgerechter werden. Übungen, wie der Ausfall, müssen stets weit ausgreifen und kräftig sein. Atmungs- und Rumpfübungen sind mehr vorzunehmen, als vielleicht mancherorts

Digitized by Google

üblich. Unsere Geräte gestatten gerade so gut, wie die schwedischen, die Ausführung der so nützlichen Liegestützübungen. Der Gebrauch der Matten und Springbretter ist möglichst einzuschränken. Der vernünftige schwedische Grundsatz: Das Gerät dient als Hilfe und Stütze für die vom Lehrer beabsichtigte Übung, soll aber nicht die Übung bestimmen, wird jedem denkenden Lehrer als richtig einleuchten. Unsere Geräteeinrichtung aber und die systematisch angelegten Leitfäden verleiten dazu, an dem Geräte die irgendwie möglichen Übungen machen zu lassen. Es sollte keine einseitigen Barrenturner mehr geben, zumal nicht in den Schulen. Der Turnerbuckel ist mit Recht in Verruf erklärt, und auf gute Haltung ist immer und überall zu sehen. Vernünftig ist auch: Lieber täglich eine Stunde, als zwei nacheinander. Endlich mufs überall mehr im Freien geübt werden, und den Lehrern ist mehr Freiheit zu geben, bei geeignetem Wetter Ausflüge, Schwimmen, Eislauf zu unternehmen. Die Herrschaft des Stoffverteilungsplanes darf nicht absolut sein, sondern ist durch Bedürfnis, Wetter, Jahreszeit zu regeln.

Zu solchen und ähnlichen Gedanken regt Lefebures Bericht an. Namentlich die höheren Schulen können daraus viel Nutzen ziehen. An eine Übernahme der schwedischen Gymnastik ist ja nicht zu denken. Der Turnunterricht soll nicht blofs von physiologischen Grundsätzen geleitet sein; der Lehrer hat vielmehr die den Geist und Charakter bildenden, das Gemüt beglückenden Wirkungen der Leibesübung stets zu beachten.

Über den Gymnastikunterricht in einer *dänischen* Volksschule berichtet E. Fischer in No. 1 der Mtschr. von einem Aufenthalte in Aarhus.

Jahrbuch des Zentralausschusses. Eingehend behandelt hat der Realschuldirektor Dr. Lorenz in Quedlinburg die Notwendigkeit der *Turnmärsche* im Erziehungsplane der höheren Knabenschulen. Für die Ausführungsweise gibt er auf Grund mehrjähriger Erfahrungen treffliche Winke: Vorbereitung durch Aufzeichnung des Marschweges und Geländes an der Tafel, Fufspflege, Schuhzeug, schlichte Verpflegung ohne Vorausbestellung des Mittagessens, Trommler- und Pfeiferkorps statt einer Musikantentruppe, gleichmäfsige Tracht, Gesang von Wanderliedern, von denen ein fester Bestand angegeben wird, Marschzucht, Rast, Einkehr, Naturbetrachtung, Übung der Sinne, Kartenlesen, Fernsehübungen, Entfernungschätzen, Felddienstübung, Turnmärsche und Manövergelände. Die Realschule hat 1902 von April bis November 3 Tagesmärsche und 6 Nachmittagswanderungen ausgeführt. Die Einwände, die gegen die Turnmärsche erhoben werden, widerlegt der Verf. namentlich mit dem Hinweis auf die Erziehungspflichten der Schule. Wenn der Fünfzigjährige nicht mehr turnen und spielen kann — ein rüstiger Wanderer wird er noch immer bleiben wollen. Die Überlieferung bedeutender Marschleistungen mufs den Jüngling ins Leben hinaus begleiten.

Digitized by Google

Der treffliche Aufsatz erörtert die Vorteile der Schülerwanderungen erschöpfend und es wird nichts vorgetragen, das nicht den Überzeugungen jedes Jugendfreundes entspräche. Aber er erinnert auch an Fritz Reuter, der da meint, Rindfleisch mit Plummen wäre ein gutes Essen, aber man kriege es nicht. Im allgemeinen können sich die Schuldirektoren und Klassenlehrer zur Veranstaltung solcher Märsche nicht entschliefsen. Der Turnlehrer mag sich nicht immer neue Absagen holen und so bleibt es dabei, zumal sich das Wetter nicht voraus bestimmen läfst. Die Anstaltsleiter sind stets von der Sorge um die Erledigung der Lehraufgaben bedrängt, jeden Lehrer bedroht die knöcherne Faust des Stundenplans. Die Klage eines griesgrämigen Ordinarius über mangelhafte Vorbereitung der Schüler, oder dafs er keine Stunde für sein Fach entbehren könne, wird viel zu ernst genommen. Der Turnlehrer selbst mufs es unangenehm empfinden, dafs die Herren Kollegen so reden, als wolle er mit dem Turnmarsche sich selbst eine Erholung verschaffen, und nicht selten ist er selbst von der Notwendigkeit, sein Lehrpensum zu erledigen, mehr als billig bedrängt, wenn er nicht gar selbst ein Methodenheld des Hallenturnens geworden ist, für das Glücksgefühl der Jugend keine Empfindung mehr besitzt und längst vergessen hat, dafs ringsum auf grünem Lande der Sonnenstrahl glitzert.

Es folgt ein Aufsatz des Dr. O. Lehmann, Direktors des städtischen Museums in Altona, *Naturbeobachtungen beim Wandern*. Er will uns die Erscheinungen der leblosen wie der lebendigen Welt verstehen lehren, den geologischen Bau der Erdrinde, die Abhängigkeit der Gewässer vom Streichen der Schichten, den Charakter des Pflanzenlebens auf den verschiedenen Bodenarten, das Insektenleben, Wildfährten, die Vogelwelt, Beobachtungen, die das Herz erquicken, den Blick schärfen, den Geist bereichern.

Der Vortrag, den der Haderslebener Oberlehrer Dunker in Köln 1902 über das Wesen und den Ursprung deutscher *Volksfeste* gehalten hat, ist hier wiedergegeben. Er geht von den altgermanischen Frühlings- oder Maifesten aus und schildert die an stelle der mittelalterlichen Turniere getretenen bürgerlichen Schützenfeste mit ihren volkstümlichen Wettkämpfen. Solche haben sich nach dem 30jährigen Kriege noch in der Schweiz erhalten, in Holstein das Eisbosseln, das Pfingstfest in vielen Gegenden: Alles Feste, die auf älteren Ursprung weisen, wie auch das Dresdener Vogelwiesenfest, der Stralauer Fischzug, der Torgauer Auszug, das Frühlingsfest in Langfuhr, das Kirschenfest in Naumburg. Das 19. Jahrhundert hat manches neue Fest gebracht, die Feste zur Erinnerung der Leipziger Schlacht, das Sedanfest, das Lübecker Schützenfest von 1848, das Münchener Oktoberfest vom Könige Ludwig I., das Stuttgarter Fest, ursprünglich ein landwirtschaftliches. Er erinnert ferner an die grofsen Bundes-Schützenfeste, 1861 gegründet von Herzog Ernst von Gotha, an den Sedantag in Braunschweig, das Knivsbergfest, das Konstanzer Volksfest seit 1896, die Bergfeste der Turner, seitdem Arndt 1814 das

Digitized by Google

Feldbergfest veranlafst hat, und die neueren vaterländischen Festspiele in Dresden, Köln, M.-Gladbach. Der veredelnde Charakter der Feste hängt namentlich davon ab, dafs der Jugend Gelegenheit gegeben wird, ihre Kraft und Gewandtheit im Kampfspiel zu messen.

Eduard Bertz in Potsdam preist das *Radfahren* als Erziehungsmittel für die Wehrtüchtigkeit, da es den Körper stärkt, das Gemüt durch spielende Überwindung der Entfernungen beglückt, den Geist bildet durch Aufmerksamkeitsübung, Erhaltung des Gleichgewichts, Geistesgegenwart beim Ausweichen, Wachsamkeit, Umsicht, schnellen Entschlufs, also auch Charakterbildung, Sinnesübung bietet. Es führt die Jugend in die freie Natur und hält sie von Ausschweifungen ab. Freilich ist vor Überanstrengung zu warnen, auch vor schlechter Haltung und vor den Ausartungen des Geschäftssports.

Oberbürgermeister Am Ende in Dresden schreibt über das *Schulbrausebad* und seine Bedeutung für die Zukunft. 1894 wurde in Berlin das erste errichtet, 1895 3 weitere, jetzt bei jeder neuen Gemeindeschule. Das Brausebad ist das billigste und zweckmäfsigste, reinigt gründlich und verhindert Ansteckung. Das sogenannte Kölner System verbindet Brause- und Wannenbad in seichten Badenmulden. Die Wirkungen dieser Einrichtung sind überall als günstig anerkannt. Die Eltern beachten auch besser die Reinlichkeit der Kleider bei den Kindern, und die Luft in den Klassenzimmern bessert sich. Zu den Volksbrausebädern kann man die Kinder nicht schicken.

Über die *Knabenwettkämpfe* bei den Griechen schreibt Franz Hahne, Oberlehrer in Braunschweig, so anziehend und gediegen, dafs diese Abhandlung als eine Zierde des Bandes bezeichnet werden kann. Er geht von dem Lebensideal der Griechen, dem Wettkampfe, aus und findet in ihm die natürliche Veranlassung der Knabenwettkämpfe, über die uns reichliche Quellen vorliegen, berichtet von der Einführung der einzelnen für Knaben bestimmten Kampfarten und bestimmt das Alter vom 12. bis 19. Jahre in wahrscheinlich 3 Gruppen. Die Vorbereitung geschah durch den Paidotriben, der an den Ehren des Siegers reichen Anteil hatte. Nach kurzer Schilderung des Kampfes weist er auf die Bräuche bei der Auszeichnung des Siegers, dessen Feier durch Dichter und Bildhauer hin. Bei den Spartanern sind auch Spiele im Sinne von Wettkämpfen üblich gewesen, z. B. Fufsball. Auch die bedenklichen Schattenseiten werden hervorgehoben. Aristoteles äufsert sich schon gegen die Knabenwettkämpfe wegen der Übertreibungen und des mit der Athletik verbundenen Verderbnisses. Für unser heutiges Kulturleben passen sie nicht; aber wir wollen die Lust zum Wettkampfe, die sich in jedem Knaben regt, in Jugendspiel-Wettkämpfen befriedigen.

Turninspektor A. Hermann in Braunschweig bespricht die Erstarkung der weiblichen Jugend durch Jugendspiele. Er empfiehlt dringend Leibesübungen in freier Luft, für alle Altersstufen Laufspiele, namentlich die Parteispiele: Staffetenlauf, Diebschlagen, Räuber und Nonnen, Barlauf,

Digitized by Google

Schlagball, Rollball, Tamburinball, Tennis, Grenzball, Korbball. Die Mädchen müssen an Luft und Sonne gewöhnt werden und eine bequeme Kleidung haben, keine Kopfbedeckung. Aber Mafshalten, kein athletisches Spiel! Kein Fufsball, Diskus, Fechten für Mädchen!

Vom Einflusse der *Spiele und Leibesübungen auf das Nervensystem* schreibt in seiner trefflichen Weise Dr. F. A. Schmidt in Bonn. Die neuzeitliche Kulturentwicklung erregt das Nervensystem stärker als die früheren Zeiten. Die Nervosität nimmt tatsächlich zu. Man schützt sich dagegen durch Landaufenthalt, Sommerfrische, Badereisen, wie keine frühere Zeit sie in solcher Ausdehnung gekannt hat. Aber man kehrt in das frühere Getriebe zurück und zu den alten Übeln. Es kommt also auf die gesamte Lebensführung an: Mafshalten in der Arbeit, entsprechende Erholung und zwar schon bei der Jugend, Niederhaltung alles aufgeregten Wesens im häuslichen Verkehr, sodann Körperpflege und Körperübung, Bewegungsspiel in freier Luft, Wanderung, Turnen und zwar im Freien, wenn nur eben möglich. Spielinteresse, Spielfreude, Glücksgefühl fördern die Gesundheit des Nervensystems. Das Spiel ist ein Naturbedürfnis und ist für die Nerven von nicht zu ersetzendem Werte. Harmlose Freuden machen alle Nervenkräfte williger und dienstbarer. Ferner ist das Gefühl der Kraft und Sicherheit, das man durch Leibesübung gewinnt, ein hohes Gut: Selbstvertrauen ist der beste Halt im Leben, Mut der beste Harnisch. Aber Übertreibung darf nicht sein: allen Übungen mufs der erholende und erfrischende Charakter gewahrt bleiben. Alle sogenannte Sportarten haben Wert, wenn sie nicht übertrieben werden. Blutarmut ist die Wirkung des Übertrainiertseins.

Rat Weber in München richtet einige Mahnworte an die Stadt- und Schulverwaltungen, da er beobachtet, dafs das Spielleben oft nach kurzem Aufblühen nachläfst. Viel liegt an der anregenden und ausdauernden Persönlichkeit der Leiter und Leiterinnen. Die Spielkurse allein machen es nicht. Mancher läfst die gewonnene Ausbildung nachher unbenutzt. Man schaffe grofse Spielplätze, sprenge gehörig die zum Spiel benutzten Schulhöfe, beschaffe reichliche Spielgeräte, lasse auch in den Ferien spielen oder wandern. Mögen auch die Mitglieder der städtischen Verwaltung die Spielplätze mit ihrem Besuche beehren.

Schliefslich werden aus einem Festspiele von Lorenz, *GutsMuths*, Proben und Bilder geboten, die eine gute Vorstellung von der Dichtung erwecken. Hoffentlich wird es Eingang finden in die Turnvereine. Es folgt noch ein hübsches Marschlied von Hermann, GutsMuths voran!, das zur ersten Aufführung des Festspiels in Quedlinburg gedichtet ist.

Spiel. Ein Ergänzungsheft zur Zeitschrift „Gesunde Jugend“ IV. Band brachte die Verhandlungen der IV. Jahresversammlung des Vereins für Schulgesundheitspflege vom Juni in Bonn. Aus den Vorträgen (Stundenverteilung und Nachmittagsunterricht von Dr. Reusburg, Schulanfang, Schlafzeit, Erholungszeit von Dr. Rey, Skoliose und Schule

Digitized by Google

von Dr. Petersen, Bewegungsspiele von Prof. Wickenhagen, hygienischer Unterricht von Prof. Finkler, deutsche und englische Schulerziehung vom Seminardirektor Dr. Pabst, Schule und Kleidung von Dr. Selter, Jugend- und Volksspiele von Rektor Endris) möge hier nur der von Dr. F. A. Schmidt über *Turnen und Spiel an den Volksmädchenschulen* hervorgehoben werden. Nach einem kurzen Rückblick auf die Geschichte des Mädchenturnens in Preufsen beklagt Schmidt, dafs die Betonung des Anmutigen, Zarten und Gefälligen, das Hervorkehren einer süfslichen und weichlichen sogenannten Ästhetik einen ganzen Wust von Tanzmeisterei, von überzierlichen Schrittchen, von überkünstelten Reigen und sonstigem Getue ins Mädchenturnen gebracht habe. Es seien namentlich die Rückgratsverkrümmungen und schlechte Haltung, zweitens Blutarmut und Bleichsucht zu bekämpfen. Das erstere Übel entstehe, wenn in der Reifezeit, wo Wachstum und Gewicht mehr zunehme, als bei den gleichalterigen Knaben, gegen die anstrengende Sitzhaltung keine Kräftigung geboten werde: diese müsse, wie in Schweden, in täglichen, eine halbe Stunde dauernden Übungen der Rumpfmuskulatur bestehen, wogegen in den eigentlichen Turnstunden namentlich Hang zu üben sei. Das zweite Übel werde am besten durch ausgiebige Bewegung im Freien verhütet. Schliefslich empfiehlt Schmidt angelegentlich die in Bonn und Krefeld eingeführten Ferienspiele.

Der Vortrag des Rektors A. J. Endris aus Rüdesheim über die *Jugend- und Volksspiele,* der bei der Tagung des Vereins für Schulgesundheitspflege nicht mehr zur Verhandlung kommen konnte, ist in seiner schriftlichen Ausarbeitung jenem Berichte in der „Gesunden Jugend" beigedruckt.

Ein herzbewegender Vortrag des Münchener Stadtschulrats D. Kerschensteiner auf der 6. Tagung des Zentralausschusses in Dresden, Eine Aufgabe der *Stadtverwaltungen,* stellt lebendig das Elend der Grofsstadtkinder vor Augen und verlangt vor allem mehr Bewegung im Freien, Gründung von Spielplätzen, also Bruch mit der *Verschönerungswut,* die den Kindern die Plätze verbietet, Bäder, Wanderungen und damit eine aufgeklärte städtische Erziehungsreform, wenn nicht die Städte dem Volke zum Verderben werden sollen. Die Schrift verdient sehr ernste Beachtung.

Über *Erholungsstätten* im Freien für Jugend und Volk schreibt Dr. F. A. Schmidt in No. 19 von K. u. G., nachdem er seinen in Dresden gehaltenen Vortrag im einzelnen ausgearbeitet hat. Er tadelt die Verschönerungssucht der grofsen Städte, die der spielbedürftigen Jugend kein Plätzchen übrig läfst und Unsummen für Schmuckanlagen verwendet, wovon nur wenige Genufs haben. Dieselbe Nummer bringt von Matth. Meyer in Hamburg einen Aufsatz über *Spielplatzanlagen,* der viel Lehrreiches für Baubehörden enthält.

Für die Stadt Essen ist über diese Fragen 1901 ein ärztliches *Gutachten* eingefordert worden. Es spricht sich entschieden für Anlage von

Digitized by Google

Spielplätzen statt der Errichtung neuer Turnhallen aus, da dem Turnen im Freien unbedingt der Vorzug zu geben sei. Dagegen haben die Schulmänner die Notwendigkeit der Hallen dargetan. Oberlehrer Dr. Kiefer hat die sehr lehrreichen Verhandlungen in No. 3 von K. u. G. veröffentlicht.

Der Vortrag von R. Reischke im pädagogischen Magazin über *Spiel und Sport in der Schule* bringt meist Bekanntes; anzuerkennen ist namentlich der Abschnitt über den pädagogischen Wert des Spiels.

Dafs die *Spielbewegung* wächst, ergeben schon die vielen Berichte über *Spielfeste* in K. u. G. Besonders die *akademischen Turnvereine* nehmen sich eifrig des Spiels an. Berühmt sind die Schönholzer Spiele bei Berlin, wo Schleuderball, Schlagball und Barlauf zu hoher Entwickelung gebracht werden (Gasch in No. 3 der Tztg.); Faustball und Fufsball treten daneben. Gegen letzteren werden die früheren Einwendungen kaum mehr laut. Schlagball gilt bei uns doch als König unter den Spielen; doch erfordert es frühzeitige Übung und ist daher den höheren Schulen sehr zu empfehlen. Ältere Turner lernen schwer schlagen, fangen, werfen. Das *Schlagballspiel* wird auch von K. Müller in No. 7 von K. u. G. in einem begeisternden Aufsatze als deutsches Nationalspiel gegenüber den fremdländischen empfohlen.

Oberlehrer Binting in Gr. Lichterfelde hat in No. 26 Jahrg. 11 von K. u. G. auf Grund der Programme untersucht, wie weit sich bereits an den höheren Schulen der Prov. Brandenburg die *freiwilligen körperlichen Übungen* in Turn-, Spiel-, Wandervereinen der Schüler entwickelt haben.

Der Sport und die Schule ist der Titel eines von Dr. Gasch im Sächsischen Gymnasiallehrerverein gehaltenen Vortrags in No. 22 der Tztg., ein Bericht, der für höhere Schulen von besonderem Interesse ist, da der sehr sachkundige Redner die Aufgabe der Schulen in dieser Hinsicht ganz bestimmt hinstellt. Über das erste *Schülerspielfest* in Liegnitz berichtet M. Gerste in No. 48 der Tztg.

Die *vaterländischen Festspiele* in Dresden bei Gelegenheit des Kongresses in Dresden haben nach dem Zeugnisse Sparbiers in No. 9 von K. u. G. den besten Eindruck hinterlassen. Das *Schlagball*-Musterspiel der Schleswig-Holsteiner Gymnasiasten war ganz ausgezeichnet. Siehe dazu die Bemerkungen von Dr. Witte in Blankenburg in derselben Nummer.

Eine für unsere Grofsstädte wichtige Betrachtung brachte die Dresdener Zeitung zum Sedantage 1903, verfafst von einem der tüchtigsten Senioren unserer Turnerschaft, Direktor Dr. Stürenberg. In Dresden zuerst sind an Stelle des Sedanfestes die *vaterländischen Festspiele* getreten. Sie werden wie jenes Fest, das sich mit der Zeit an vielen Orten überlebt hat, in den Herbsttagen abgehalten als ein öffentlicher Beweis für die Wertschätzung leiblicher Übungen und Leistungen und um die Jugend daran zu mahnen, die Kräfte, die unser Volk einst zum Siege geführt haben, zu erhalten und, da die Nachbarvölker uns in

Digitized by Google

dieser Richtung den Vorrang abzugewinnen suchen, möglichst noch zu steigern. Wie Stürenberg rühmend anerkennt, wird in Dresden Grofses geleistet. Der schon 1883 gegründete Gemeinnützige Verein läfst Spiele auf verschiedenen Plätzen veranstalten für Tausende von Kindern, wogegen man z. B. in Berlin der Jugend die öffentlichen Plätze sperrt, indem man sie mit kostspieligen Gartenanlagen ausstattet. Ein Verein für Volkswohl hat Heidefahrten ins Leben gerufen, deren 2—3 jährlich unternommen werden mit wohl jedesmal 1500 Kindern. Das Beispiel Dresdens findet schon in andern Städten Nachahmung.

Der Bericht des *Krefelder Vereins* für Volks- und Jugendspiele bringt aufser den erfreulichen Angaben über die Knaben- und Mädchen-Ferienspiele und die Knaben-Wanderfahrten (3 Tages- und 6 Halbtagesmärsche) noch die Schilderung der ersten vaterländischen Festspiele, die auch hier anstelle des Sedanfestes getreten sind. Der Krefelder Verein hat für alle deutschen Städte Vorbildliches geschaffen und wirkt kräftig dafür, von der Jugend die Nachteile des grofsstädtischen Lebens abzuwehren. In Köln sind ebenfalls vaterländische Festspiele eingerichtet.

Bei einem *Stirnbergfeste* in Hildburghausen haben nach No. 6 der Tztg. neben den benachbarten Turnvereinen sich auch die Schüler des Deutschen Landerziehungsheims zu Haubinda unter Leitung des Direktors Dr. Lietz an den Wettkämpfen mit Erfolg beteiligt.

Zum 50. *Feldbergfeste* brachte No. 25 der Tztg. eine Geschichte dieser Feste seit der Entstehung nach Pfaehlers „50 Jahre Feldbergfeste“ 1894 von Theod. Wohlrath. Siehe die Berichtigungen dazu in No. 27, 29, 33. In No. 62 findet sich die Festrede des Oberturnwarts Münch, worin die Geschichte der Feldbergfeste genau dargelegt ist.

Das *Klootschiefsen* ist von Prof. Niemann in Jever in No. 24 des Jahrg. 11 von K. u. G. geschildert als friesisches Kampfspiel; in derselben Nummer ein *oldenburgisches* Ballspiel von Direktor Seitz in Itzehoe. Sieh auch No. 25. Ein schweizerisches Schwingfest aus dem Jahre 1887 wird in No. 6 der A.T.B.Bl. geschildert.

Spielregeln. Mehrere der vom Zentralausschusse bearbeiteten *Spielregelbüchlein* haben schon wiederholte Auflagen erlebt. So erscheint Heft 2 Einfacher Fufsball ohne Aufnehmen des Balles, schon in 5. Auflage. Die Regeln für das Schlagballspiel sind von Prof. Dr. E. Kohlrausch und Prof. Dr. O. Reinhardt entworfen und überarbeitet. Heft 8 mit Grenzball, Stofsball, Feldball ist von A. Hermann, Chr. Hirschmann und Fr. Schröder neu bearbeitet. Heft 9, Fufsball mit Aufnehmen des Balles (Rugby), haben Prof. Kohlrausch, Prof. Dr. Koch, Turninspektor Weidenbusch verfafst.

Die in Jungs kleiner Taschenbibliothek erschienenen *Spielregeln* für Lawn-Tennis und Fufsball von Stoddy geben genau die englische Spielweise an, zwar in deutscher Übersetzung, aber mit Zufügung der technischen Ausdrücke in englischer Sprache. An Schulen wird man die sachkundigen Ausarbeitungen des Zentralausschusses vorziehen. Die englischen

Digitized by Google

Ausdrücke sind z. B. in Heft 9, Fufsball, ganz beseitigt und unsere Schüler werden somit nicht verleitet, mit englischen Ausdrücken sich aufzuspielen. Für das *Fufsballspiel* bietet Konrad Koch in No. 8 von K. u. G. statt der englischen die besten deutschen Ausdrücke. Möge das widerwärtige Kauderwelsch endlich auf unseren Spielplätzen ausgerottet werden!

Das Büchlein *Turnspiele* für Schulen und Turnvereine von Karl Schröter in Barmen ist aus der Praxis entstanden und im engen Anschlusse an die Spielgewohnheiten der bergischen Jugend gehalten. Es sind über 70 Spiele kurz und leichtfafslich beschrieben. Die in der Einleitung gegebenen Lehren zur Einübung der Spiele verdienen Beachtung. Bei jedem Spiele ist angegeben, für welche Altersstufe es sich eignet. Für Schlagball, Fufsball u. a. sind die Regeln des Zentralausschusses übernommen. Sehr empfehlenswert.

Die Aufgaben des *Spielleiters* stellt sehr lehrreich in No. 7 von K. u. G. Oberlehrer Dunker in Hadersleben dar, ebenda Sparbier in Hamburg die des Schiedsrichters im *Schlagballspiel*.

Die Regeln des *Jägerballs* oder Kriegsspiels, einer Abart des Mordballs, beschreibt in No. 7 der Mtschr. Schubert in Augsburg, die des holsteinischen Spiels *Elle und Pinne*, in No. 1 von K. u. G., R. Frankenberg in Altona.

Wer die neuesten Regeln des *Rugby*-Fufsballspieles genau kennen lernen will, mufs sich mit deren Übersetzung von Ulrich befassen. Diese Regeln sind auf dem 5. deutschen Rugbytage festgesetzt.

Nach einer weitgreifenden, scharfsinnigen Untersuchung kommt Dr. jur. Karding in seiner Doktordissertation über *Straflose vorsätzliche Körperverletzungen* bei Bewegungsspielen zu dem Schlusse, dafs die gewohnheitsrechtlich anerkannten Spielregeln auch strafrechtlich rechtsgemäfs sind. Begründet findet er die Straflosigkeit im Zweckrecht. Wie für den Arzt der Heilzweck, so begründen hier die Spielzwecke: Kräftigung der Gesundheit, Stählung des Körpers, die Straflosigkeit der rauhen Formen, worunter sich das Spiel vollzieht. Allerdings mufs der Verletzte haben mittun wollen. Die Untersuchung läfst sich sinnentsprechend auf manche Unfälle anwenden, die auf Schul- und Spielplätzen beim Spielen oder Turnen vorkommen.

II. Schulgesundheitspflege.

Prof. Dr. Lassar schilderte als Festredner der Stettiner Ausstellung für *Volksgesundheitspflege* in knapper Form, ergreifend zugleich und ermutigend den Aufschwung dieser seit 20 Jahren bestehenden sozialen Reform und die grofsen Fortschritte, die in dieser kurzen Zeit bereits gemacht sind. Gesund zu bleiben sei das Notwendigste und Beste, Mafs-

halten das sicherste Mittel. Sorgen wir in und bei der Jugend für Aufspeicherung von Spannkraft, von latenter Energie und Abhärtung, so ficht uns das Heer der schädlichen Keime nicht an. Robuste Konstitution und Reinlichkeit sind Panzer gegen das Gift der Tuberkulose. Diese Grundsätze gelten auch für die Schule.

Wehmers *Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene* liegt jetzt vollendet vor, womit der Pichlersche Verlag nach der Herausgabe von Eulers Handbuch über das Turnwesen und Mells Handbuch über das Blindenwesen das dritte dieser verdienstvollen Werke geschaffen hat, ein handgreifliches Zeugnis für die breite, wissenschaftliche Grundlage, die unsere Gelehrten ihren besonderen Fächern zu geben verstehen. Nicht nur aus den deutschen Einzelstaaten, sondern auch aus den gröfseren aufserdeutschen Kulturstaaten ist über den gegenwärtigen Stand der Schulgesundheitspflege berichtet. Um nicht ins Ungemessene sich zu verlieren, beschränkt sich die Darstellung auf das für unser eigenes Schulwesen Vorbildliche oder doch Anregende. Mehr als 30 deutsche und aufserdeutsche Fachmänner haben sich an den zahlreichen Artikeln beteiligt, die nicht nur den Ärzten, Technikern, Schul- und Verwaltungsbeamten, sondern jedem Gebildeten in allgemeinverständlicher Sprache Auskunft bieten, — welch eine Fülle, zeigt ein Blick in das Sachregister.

Burgersteins Anleitung *zur häuslichen* Gesundheitspflege der Schuljugend eignet sich vortrefflich als Leitfaden zur Besprechung an Elternabenden und zur Verteilung an Eltern und Pflegeeltern. Dieser Anleitung zur Seite stehen dessen *Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen*, 16 inhaltreiche Seiten, käuflich wie jene Anleitung für 10 Heller, eine höchst beachtenswerte Veröffentlichung des k. k. Schulbücherverlags, die eine Menge kurzer Regeln bietet für das Verhalten des Schülers bei der Befolgung der Tagesordnung, ferner über Bett, Kleidung, Essen, Trinken, Genufsmittel, Zahnpflege, Atmung, körperliche Bewegung, Reisen, Baden, Eislauf, Hautpflege, Gesicht, Gehör, Körperhaltung, Lernarbeit, Krankheiten. Einige Regeln sind in Reime gebracht.

Die Bibliothek der Gesundheitspflege, herausgegeben von Prof. Dr. Bucher in München, Geh. Med.-R. Prof. Dr. Rubner in Berlin und Med.-R. Dr. Gufsmann in Stuttgart, bildet die erste Reihe einer Bibliothek der Volksbildung, die vom Stuttgarter Verlage E. H. Moritz unternommen ist. Eine *Gesundheitspflege des Kindesalters* in 2 Bändchen ist für diese Bibliothek von Dr. med. Joseph Trumpp verfafst. Das erste Bändchen behandelt die Pflege des Säuglings und der noch nicht Schulpflichtigen, das zweite die Körper- und Geistespflege der Schulkinder. Krankheitsverhütung ist das Arbeitsfeld des grofsen volksfreundlichen Unternehmens und die vorliegenden Bändchen sind wohl geeignet, viel Törichtes und Abergläubisches zu verscheuchen. Die einfache, klare Sprache ist jeder bildungsbedürftigen Mutter verständlich. Möchten die Büchlein möglichst verbreitet werden, möchten die Eltern aller Stände sich hier Rat holen! Der zweite Teil gibt auch für die häufigsten Krankheiten besonnen Rat

Digitized by Google

und Verhaltungsmafsregeln ohne zur Kurpfuscherei anzuleiten. Die Grenzen der so sehr nötigen, volkstümlichen Behandlung der Gesundheitspflege sind hier keineswegs überschritten.

Die weiteste Verbreitung verdienen auch die *Blätter für Volksgesundheitspflege.* Jedes Heft bringt in gemeinverständlicher Sprache Aufsätze, die für jeden belehrend sind und vielfach auch das Schulleben betreffen.

Ein wackerer Vortrag ist auch der von Frölich über die *tuberkulösen* Kinder in der Schule. Er verkennt nicht die bedeutsame Wirksamkeit der Heilstätten, weist aber der Schule die Aufgabe zu, für gute Lüftung zu sorgen und empfiehlt die Lüftungsvorrichtung des Charlottenburger Ingenieurs Born, gibt Ratschläge zur Bekämpfung des Staubes und für die Behandlung der Gesundheitspflege im Unterricht.

Das elegant ausgestattete Buch von Dr. Stratz *Der Körper des Kindes* eignet sich mehr für Künstler als für Lehrer und ist vor der Jugend sorgfältig zurückzulegen wegen der vielen Nacktheiten.

Dem Buche von Berninger, Ziele und Aufgaben der modernen *Schul- und Volkshygiene,* liegt ein Vortrag zu Grunde, den der Verfasser in Sobernheim gehalten hat. Es will den Gedankenaustausch auf diesem Gebiete anregen und kann als ein eigentliches Lehrbuch nicht betrachtet werden. Wichtig sind die von dem Verf. mitgeteilten Ergebnisse eigener Ermittelungen über die Gesundheit seiner Schulklasse. Zur Vergleichung sind anderweitige Beobachtungen zugefügt. Tuberkulose und Alkohol stehen unter den Gefahren vorne an. Mit Recht empfiehlt er den Lehrern die *Blätter für Volksgesundheitspflege* und hebt mit zu Herzen gehender Sprache hervor, wie sich der Lehrer um die Gesundheit der Kinder verdient machen kann.

Über *deutsche und englische* Schulerziehung vom hygienischen Standpunkte hat Direktor Pabst aus Leipzig bei der Tagung des Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn (Bericht in der Zeitschrift „Gesunde Jugend") gesprochen. Manches daraus ist zu vergleichen mit dem Aufsatze Deweys: Die Schule und das öffentliche Leben, in Hirschlaffs Zeitschrift für pädagogische Psychologie.

Unter den Beratungsgegenständen des eben erwähnten Vereins hat der über den *Nachmittagsunterricht* nach dem Vortrage des Kinderarztes Dr. Rensburg in Elberfeld weiteste Kreise angeregt. Erfahrene Schulmänner, wie Stadtschulrat Dr. Wehrmann in Hannover, sind der Ansicht, dafs zur Zeit nur von einer möglichst weitgehenden Einschränkung dieses Unterrichts die Rede sein kann. Dr. Rey aus Aachen handelte in Bonn über Schulanfang und Schlafzeit, *Erholungszeit* im Freien und in der Familie. Es ist nach seiner Meinung für Zwischenpausen von 15 Minuten mit Spiel im Freien oder in gedeckten Hallen und für eine regere Verbindung zwischen Schule und Haus zu sorgen. Auch seine Ausführungen fanden Zustimmung.

Digitized by Google

Der Vortrag von Prof. Wickenhagen über den Schulunterricht und die *Bewegungsspiele* geht von dem auf dem Gebiete des Turnens sich vollziehenden Kampfe zwischen den Vertretern der Erziehung und denen der Gesundheit aus, tadelt mit Recht das Turnen in der Halle; wann und wo es möglich, ist im Freien zu turnen. Die Halle sei unentbehrlich für die Regelmäfsigkeit des Turnbetriebs, aber doch ein Notbehelf. Auch Dr. Schmidt sprach über das Turnen und zwar über das der Volksschule, indem er davon ausgeht, dafs eine als Unterrichtsfach gestaltete Bewegungsschule den gesundheitlichen Zielen nicht näher kommt.

Die Zeitschrift für *pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene* von Kemsies und Hirschlaff enthält im Doppelhefte 4/5 eine Originalarbeit von Hirschlaff: Zur Gesundheitspflege des Nervensystems, der weniger die sozialen Bedingungen des Lebens als die persönliche Gesundheitspflege betrachtet, die Macht der Ererbung, den Erbfeind des Menschengeschlechts, den Alkohol, die Unzucht, Unfälle, unzweckmäfsige Ernährung, Genufsmittel, arzneiliche Gifte, Überanstrengung, überflüssige Tätigkeit, Verdauung, Hautpflege, Wohnung, Kleidung, Schlaf, Erholung, geistige Bedürfnisse, Lebensanschauung. Der sehr inhaltreiche kurze Aufsatz ist auch im Sonderdrucke erschienen im Verlage des Vorwärts. — Dasselbe Heft enthält den höchst anregenden Aufsatz des Professors Dewey in Chicago, übersetzt von L. Gurlitt *Die Schule und das öffentliche Leben*, der die Notwendigkeit nachweist, die Schule in engste Beziehung mit dem Leben zu setzen, und eine gründliche Verbesserung der Schulordnung, des Unterrichtsverfahrens und namentlich praktische Beschäftigung verlangt unter Zurückdrängung des Formalen.

Unterricht. Über die Einführung des *Samariterunterrichts* an den höheren Schulen ist die *Direktorenversammlung in Posen* nach dem Vortrage des Direktors Dr. Thümen zu dem Beschlusse gekommen, das Ministerium um Einführung von freiwilligen Samariterkursen an den höheren Schulen zu bitten. Es wurde als wichtig hervorgehoben, dafs der Kursus als eine vorwiegend praktische Betätigung ein Gegengewicht gegen das viele Abstrakte bilde, das in vielen Disziplinen enthalten sei. Am besten passe die Zeit der Unterprima dafür. Ein hygienischer Kursus sei dagegen als verfrüht zu betrachten und nehme zu viele Zeit in Anspruch.

Nachdem den Seminaren aufgegeben war, die Zöglinge für den Samariterdienst im Kriege vorzubilden, trat als einer der ersten Dr. Baur mit einem Lehrbuch für den *Samariterunterricht* auf. Er setzt die Kenntnis über den Bau des menschlichen Körpers und über die Tätigkeit der Organe voraus und gibt davon nur eine Übersicht, stets das Wesentliche hervorhebend, so dafs die Behandlung eingetretener Schäden sich dem Verständigen leicht ergibt. Der Verfasser trägt seine Lehren in angenehm fliefsender Sprache vor, stets originell und so unterhaltend, dafs der Leser sich bei jedem Gegenstande angezogen fühlt. Am Schlusse jedes gröfseren Abschnittes führt der Verfasser durch Fragen auf die

Digitized by Google

wichtigsten Punkte des Vorgetragenen zurück. Der Abschnitt über Krankenpflege bietet auch den Familien wichtige Lehren und der Abschnitt über den Samariterdienst im Kriege einen Leitfaden zur Ausbildung freiwilliger Pfleger. Auch hier wieder kurze Fragen und Regeln. Schliefslich wird vor eigenmächtigen Heilversuchen dringend gewarnt. Die beigegebenen Tafeln sind vom Verleger auch in gröfserem Aufrisse zu beziehen.

Ein sehr brauchbares Buch für Lehrer-Bildungsanstalten ist auch das zunächst für Österreich von Dr. Paul herausgegebene *Lehrbuch der Somatologie und Hygiene.* Es enthält eine klare und mit guten Bildern erläuterte Beschreibung des Baus des menschlichen Körpers und seiner Organe und gibt dazu Belehrungen über Verhalten, Erkrankung usw. Der zweite Teil bringt eine Gesundheitslehre, bespricht die Lebensbedürfnisse und die Bekämpfung ansteckender Krankheiten; ein Anhang enthält die Verordnungen der Schulbehörde zur Hygiene der Volksschule. Der dritte Teil lehrt die erste Hilfe bei Unfällen, der vierte bringt eine besondere Schulhygiene nach behördlichen Gutachten. Ein Sachregister ist beigegeben, wonach man nicht leicht etwas für den Lehrer Wissensnötiges vermissen wird. Das Buch bildet für den Unterricht eine zuverlässige Unterlage.

Über den *hygienischen Unterricht* in der Schule findet sich in den Verhandlungen des Vereins für Schulgesundheitspflege ein Vortrag von Prof. Finkler in Bonn, der den Lehrstoff dahin bestimmt: 1. Welche Kräfte aufserhalb des Menschen und welche Wesen und Stoffe in seiner Umgebung können seine Gesundheit schädigen? 2. welche Einflüsse von aufsen her oder im Innern des Körpers fördern die gesunde Anlage, die Leistungen, die Lebensdauer? Er will die Lehren zum Teil angeschlossen haben an die naturwissenschaftlichen Fächer, teils in einem besonderen biologischen Unterrichte. Wer immer sich mit diesem Fache befafst, wird diese Erörterungen nicht übersehen dürfen.

Schulbauten. Wie sorgfältig in unserer Zeit die Anforderungen der Schulgesundheitspflege bei *Neubauten* beachtet werden, läfst die Schrift des Geh. Baurats O. Delius erkennen, worin nach einigen kurzen Bemerkungen über Belichtung und Lage der Unterrichtsräume und des Zeichensaals, sowie über die Lage des Amts- und Lehrerzimmers drei neue Anstalten beschrieben werden, die Gymnasien zu Posen, Öls und Leobschütz.

Die Schrift *Die Schulstätten der Zukunft* von H. Th. Matthias Meyer empfiehlt für Stadt- und Landschulen statt des Kasernenbaus den schon für Krankenhäuser und selbst Kasernen eingeführten Pavillonbau, indem er die Nachteile der Zentralisation den Vorteilen der Dezentralisation gegenüberstellt. Versuche des Pavillonbaus für Schulen sind bereits in Ludwigshafen, Gr. Lichterfelde und in Troudjem gemacht. Diese Bauten werden im einzelnen beurteilt. Nachdem bei jedem nicht unerhebliche Mängel angeführt sind, hält der Verfasser die Frage für gelöst

Digitized by Google

in den transportablen Pavillonbauten der Firma Christoph & Unmack in Niesky. O. L. Der Verfasser ist Schulmann und erörtert die schultechnischen Fragen mit Geschick und Erfahrung. Auch für die Einrichtung der Turnhalle und des Spiel- und Turnplatzes findet man treffliche Lehren. Die Schrift erhebt sich über den Stand einer Firmenempfehlung hinaus und verdient, dafs man näher darauf eingeht und das einzelne prüft. Durch den Plan und die ausführliche Beschreibung eines Normalplans für eine 14klassige Knaben- und Mädchenvolksschule mit Turnhalle, auch Sonderräumen für die technischen Fächer wird das Studium dieser namentlich für Grofsstädte wichtigen Reformvorschläge erleichtert.

Bänke. Anknüpfend an die wegen der Teilnahme an Verbindungen mehrfach vorgekommene Entlassung von Schülern höherer Schulen weist Jäger mit Bedauern darauf hin, dafs der Verein für Schulgesundheitspflege nicht auch die häufigen Dimissionen in den Bereich seiner Betrachtungen gezogen habe. Er findet, dafs die Kneiperei, der häufige Selbstmord, manche leibliche wie geistige Gebrechen, Skoliose und Kurzsichtigkeit, zum Teil durch das viele Sitzen verschuldet werden, und empfiehlt wie seit Jahren, in den Schulen die Einrichtung von Arbeitsständern für Steharbeit mit Vollstütz der Oberarme im Unterarmlager auf sanft ansteigendem Pultbrett. Unten ein Fufsbrett, hinten ein ab- und aufschlagbares Bocksitzbrettchen. Man sollte doch endlich einmal eine solche Einrichtung versuchen!

Der Schulbankfrage weifs der Lehrer Kranzow neue Seiten abzugewinnen, indem er vortrefflich nachweist, dafs weder durch die Konstruktion der Bänke noch durch Steilschrift, sondern nur durch eine richtige Handhaltung die Übel vermieden werden, die durch eine schlechte Haltung beim Schreiben entstehen, besonders Kurzsichtigkeit und Verkrümmung der Wirbelsäule. Ist die Handhaltung falsch, so hilft nichts, auch nicht, wenn man die Bank zu einem Schraubstocke gestaltet. Bei richtiger Handhaltung aber ist auch immer die Körperhaltung gerade. Die körperlichen Gebrechen sind nicht auf fehlerhafte Neigungen der Schüler, noch auf die Schulbank oder Schriftrichtung zurückzuführen. Das Buch ist sehr lesenswert und überhebt der qualvollen Wahl unter den vielen patentierten Bankkonstruktionen.

Alkohol. Die A.T.B.Bl. setzen den Kampf gegen den Alkoholmifsbrauch erfreulicher Weise mit Kraft fort. Dr. Alfred Stehr bezeichnet dort mit Recht die Abhängigkeit des deutschen Vereinswesens von den Räumen des Wirtes als eine der am schwersten zu beseitigenden Fesseln. Ja, der Wirt regiert die Dörfer und Städte. Ohne den Wirt ist kein Fest, kaum ein Vortrag möglich. Gemeindehäuser sind noch eine Seltenheit.

Das *Reichsgesundheitsamt* hat, wie gegen die Tuberkulose, so jetzt auch gegen den Alkohol ein *Merkblatt* herausgegeben, das von Julius Springer in Berlin N. zu 5 Pf. das Stück zu beziehen ist, ein grofses,

Digitized by Google

vierseitiges Blatt von starkem Papier. Die Zeitschrift „Die Enthaltsamkeit“ ist nicht davon befriedigt, dafs sich die amtliche Warnung nur gegen den *Mifsbrauch* geistiger Getränke richtet und nicht völlige *Enthaltung* verlangt und wünscht eine neue, entschiedener gehaltene Bearbeitung. In No. 10 dieser Zeitschrift ist die Statistik über den Alkoholgenufs der Schulkinder im Bezirk Ulm abgedruckt, die ein erschreckendes Bild liefert. Beigelegt ist derselben Nummer ein zur vollen Enthaltung mahnendes Flugblatt, das von vielen namhaften Gelehrten unterzeichnet ist.

Gegen den Mifsbrauch geistiger Getränke versieht eine besondere *Zeitungskorrespondenz* die Tagesblätter mit Artikeln. Es ist ohne Zweifel nötig, dafs gerade die kleineren Zeitungen, z. B. die Kreisblätter, mit solchen Artikeln über die Gefahren des Alkohols versehen werden; denn viele Dorfgemeinden werden ganz von Wirten und Brauereien beherrscht. Die Benutzung der Korrespondenz ist dadurch bequem gemacht, dafs sie in losen Blättern erscheint, die man einzeln an die Zeitungen versenden kann. Ein Muster für Konferenzvorträge zur Behandlung der *Alkoholgefahr* in der Schule ist von Rektor Schmell in Langerfeld für die Sammlung pädagogischer Vorträge von Meyer-Markau geliefert.

Stottern. Dr. Liebmann, Verfasser einer Therapie des Stotterns, erklärt in seinem Buche *Stotternde Kinder*, das Übel als eine Übertreibung des konsonantischen Elementes der Sprache, entstehend durch Furcht vor gewissen Lauten und Angst infolge falscher Behandlung seitens der nächsten Umgebung. Nervosität und psychische Zustände spielen die Hauptrolle. Ist der Kranke allein, so spricht er meist fehlerlos. Vor allem müssen also die ungünstigen Einwirkungen fern gehalten werden. Die Behandlung mufs psychisch sein und auf Beruhigung und Selbstvertrauen zielen. An Beispielen zeigt der Verfasser höchst lehrreich sein Verfahren, das er nicht als eine geheime Kunst betrachtet, sondern dem einsichtsvollen Erzieher und Menschenkenner offenbart. Jedes der 15 Beispiele ist für den Schulmann um so anziehender, als der Verfasser nicht selten durchblicken läfst, wie verkehrt das Verhalten mancher Lehrer ist, wenn sie den Stotterer prüfen oder zurechtweisen wollen. Man lernt aus dem Buche auch die Begriffe Stottern, Stammeln, Poltern, Versprechen usw. genauer unterscheiden.

Augen. Die *Kurzsichtigkeit* kommt, wie Dr. Stilling lehrt, von der Nahearbeit an sich, also vom Lesen und Schreiben, nicht ausschliefslich von den dabei mitwirkenden Umständen, schwachem Licht, schlechter Haltung, und es mufs eine Anlage dafür vorhanden sein. Sie bildet sich aus in der Zeit des Wachstums und ist keine Krankheit, sondern eine Veränderung, die im Überwiegen des Längendurchmessers des Augapfels besteht. Die Anlage ist im Bau der Augenhöhle und des Gesichtsschädels zu suchen, eine anthropologische, eine Rassenfrage. Solches erörtert die für unsere Schulmänner sehr interessante Schrift, worin sich Stilling mit seinem Gegner Prof. Cohn und dessen Anhängern auseinandersetzt. Die

Digitized by Google

Theorie enthält viel Beruhigendes, da sie die Schule von manchen Vorwürfen, die ihr von Hygienikern gemacht werden, entlastet. Langgesichter verfallen nach Stilling der Kurzsichtigkeit nicht so leicht, wie die Breitgesichter.

Mittelst des von Prof. Hermann Cohn erfundenen *Druckmessers* hat Oberlehrer Karl Roller den Druck der Schulbücher in sieben Darmstädter Schulen untersucht und gefunden, dafs in den sämtlichen dortigen höheren Lehranstalten nur 10,65 % der Bücher den Cohnschen Vorschriften entsprechen, 31,39 % ihnen nur teilweise, 57,96 % ihnen gar nicht entsprechen. Zweifellos ist es anderswo nicht erheblich besser. Da in fünf Jahren sämtliche hessischen Unterrichtsbücher mit der neuen Rechtschreibung versehen sein müssen, könnte dort die Oberschulbehörde zweckmäfsig auch einen Normaldruck vorschreiben. Insofern kommt die Rollersche Anregung auch für andere Bundesstaaten rechtzeitig.

Viel versprechen zur Verhütung der Kurzsichtigkeit die von Direktor Dr. Lorenz gemachten Vorschläge. Nachdem er den Organismus und das Sehen des normalsichtigen, kurz- und übersichtigen Auges beschrieben, die Nachteile der mangelhaften Sehschärfe für den einzelnen und das Vaterland geschildert, auch die traurigen Ergebnisse der Untersuchung der Schüleraugen mitgeteilt, gibt er die Mafsregeln an, die von seiten der Schule zu treffen sind: Schutz gegen Staub und schlechte Luft, ausreichende Beleuchtung, normale Druckschrift der Schulbücher, und bietet namentlich für eine gute Haltung beim Schreiben als kluge Vorrichtung den Geradezwinger, einen einfachen leichten Blechring, den die Schüler beim Schreiben auf dem Scheitel zu tragen haben. Auch seine sonstigen Mafsnahmen zur Erholung und Kräftigung der Augen sind sehr beherzigenswert. Das Büchlein ist Lehrern, Schülern, Eltern sehr zu empfehlen.

Geistesschwache. Es hat sich, wie Dr. H. Stadelmann in seiner Schrift *Schulen für nervenkranke Kinder.* sagt, mit der Zeit eine Wissenschaft der geistigen Orthopädie herausgebildet, für den Lehrer als psychologische Pädagogik, für den Arzt als Psychotherapie. Nach einer kurzen Geschichte der Fürsorge für Geistesschwache, die seit dem Vorgange Dresdens 1867 zur Errichtung von Hilfsklassen und Hilfsschulen geführt, erörtert der Verfasser das in diesen Schulen nötige Verfahren. Der Lehrer darf sich nicht unentwegt an das ihm vorgeschriebene Lehrprogramm halten, sondern mufs, da die geistige Entartung so viele verschiedene, noch nicht genügend erforschte Formen zeigt, individuell verfahren. Wird dies versäumt, so können sich bei einzelnen Kindern Krankheiten und Gewohnheiten entwickeln, die ihnen und den übrigen sehr nachteilig sind. Die Nachahmung wird zur psychischen Infektion. Diesem Nachweise folgen lehrreiche Winke über die schädliche Übermüdung, Übung der Sinne und den sorgfältig zu meidenden didaktischen Zwang beim Unterricht. Damit der Lehrer die Krankheitssymptome richtig erkenne und beachte, mufs mit jeder Hilfsschule eine Heilanstalt verbunden sein. — Bezüglich des gymnastischen Verfahrens im weitesten Sinne gibt der Verf.

Digitized by Google

S. 25 dem deutschen Turnen den Vorzug vor dem schwedischen, da es die zusammengesetzten Übungen geläufig mache, worauf es als eine Übung der grauen Substanz des Zentralnervensystems bei den Schwachsinnigen, die ja der Anregung der Willenskraft besonders bedürfen, hauptsächlich ankommt. Das Spiel sei von gröfstem Werte, nicht das vorgeschriebene, bald Ermüdung erzeugende, nicht die nach kurzer Zeit langweilende Beschäftigung mit Spielsachen, sondern das wahlfreie Spiel der Kinder miteinander. In allem handelt es sich um individualisierende Behandlung. Der krankhaften Anlage und Neigung zum Dissociieren, also zur Zerstreutheit, sei dadurch entgegenzuwirken, dafs ein im Interessenkreise des kranken Kindes liegender Kernpunkt zum Ausgange für weitere Vorstellungen genommen wird (Assoziationsmethode). Ein Fachunterricht nach dem Lehrprogramm, der keine Rücksicht auf das einzelne Kind nimmt, zerstreut die Schwachsinnigen noch mehr, als sie es von Natur schon sind.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

v. Bamberg, Oberschulrat Dr., Die Lehrpläne des Gymnasium Ernestinum zu Gotha seit 1860. = Pg. — 4.

Bartholomäi-v.Salwürk, J. F. Herbarts Pädagogische Schriften. 7. Aufl. I. Bd. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 26.

Beyer, O. W., Deutsche Schulwelt des neunzehnten Jahrhunderts in Wort und Bild. Leipzig u. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 21.

Boldt, Prof. Dr., Das städtische Wilhelms-Gymnasium in Eberswalde während der ersten 25 Jahre seines Bestehens. = Pg. — 3.

Brüll, Dir. Dr., Bericht über die Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Gymnasium zu Prüm. = Pg. — 10.

Carnap, Anna, geb. Dörpfeld, F. W. Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 25.

Clemen, Lic. Dr., Joh. Musler, Rektor der Nikolaischule in Leipzig. NJ. XII, S. 524. — 28.

Cramer, Prof., Die alten Realschulen und Reallehrerprüfungen in Württemberg. KW. 1902., S. 101. — 21.

Cramer, Dir. Dr., Rückblick auf die Gesch. des Gymn. zu Eschweiler. = Pg. — 3.

Crusius, Prof. Dr., Erwin Rhode, ein biographischer Versuch. Tübingen u. Leipzig 1902, Mohr. — 29.

Czuber, Hofrat Prof., L. K. Schulz von Strafsnitzki. ZR. Jg. 28, S. 129. — 25.

Diehl, Lic. Theol. u. Dr. Phil., Die Schulordnungen des Grofsherzogtums Hessen. I. Bd. Die höheren Schulen der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt. 1. Teil: Die Texte. = Monumenta Germaniae Paedagogica, XXVII. — 30.

Düsing, Prof. Dr., Bericht über die 50jährige Jubelfeier des Realgymnasiums zu Stralsund. = Pg. — 15. 16.

Ehrhard, Prof. Dr., Das Bischöfliche Gymnasium an St. Stephan zu Strafsburg i. E. 1883—1903. Strafsburg, F. H. le Roux & Co. — 12.

Eichner, Oberl. Dr., Zur Geschichte des höheren Schulwesens in Fraustadt im 19. Jahrh. = Pg. des K. Gymn. zu Fraustadt. — 3.

Eilken, Direktor Prof. Dr., Mitteilungen aus der höheren Lehranstalt zu Geestemünde. = Pg. der Realschule zu G. — 16. 17.

Frey, Geh. Regierungsrat Dir. Dr., Zur Geschichte des K. Paulinischen Gymnasiums zu Münster i. W. in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts. = Pg. — 8.

Funke, Schulrat Dr., Grundzüge der Geschichte der Pädagogik. 6. Aufl. Paderborn. Schöningh. — 30.

Glöckner, Prof., Verzeichnis der Primaner des Herzogl. Francisceums zu Zerbst. = Festschrift II zum hundertjährigen Jubiläum der Anstalt. — 13.

Digitized by Google

Götzmann, Dr., Zur Geschichte des Gymnasiums zu Donaueschingen. = Pg. — 2.

Gutenäcker-Renn, Verzeichnis der Programme und Gelegenheitsschriften, welche an den bayer. Lyzeen, Gymnasien und Lateinschulen sowie an anderen Mittelschulen vom Schuljahr 1823/24 an erschienen sind. Begonnen von Studiendirektor Dr. Gutenäcker, fortges. von Prof. Dr. Renn. VI. Abt. 1895/96—1901/2. — 19.

Guttmann, Prof. Dr., Zur Geschichte des K. Gymnasiums in Königshütte. = Pg. — 6.

Haag, Prof. Dr., Die Hohen Schulen zu Bern in ihrer geschichtl. Entwicklung von 1528—1834. Mit einer Einleitung über das Franziskanerkloster von Staatsarchivar Dr. Türler. Herausgeg. von der Direktion des Unterrichtswesens und dem Senat. — 18.

Henze, Oberl. Dr., Die neuen Lehrpläne der französischen Knabenschulen., NJ. XII, S. 145. — 22.

Hinrichsen, Oberl., Die Schleswiger Domschule im neunzehnten Jahrhundert. II A. Der Zustand der Schule unter Schumachers Direktorat bis 1836. = Pg. — 11.

Hofmann, Oberl. Dr., Justus Mösers Gedanken über Erziehung und Unterricht. NJ. XII, 65. — 28.

Holleck, Dir. Prof. Dr., 1. Die Gründung und Erneuerung des Gymnasiums zu Leobschütz, 2. Übersicht über die Leiter und Lehrer sowie über die Zahl der Schüler und Abiturienten des Gymn. in den Jahren 1802—1902. = Festschrift zur Feier des 150jährigen Bestehens des Kön. Kath. Gymn. zu L. — 7.

Hörnig, Dr., Übersicht über den Besuch der sächsischen Realschulen ZlR. XIV, S. 307. — 20.

Jäger, Prof. Dr., Verzeichnis der Schüler des Gymnasiums Carolinum zu Osnabrück 1615—1804. = Pg. — 9.

Immisch, Prof. Dr., Erwin Rohde. NJ. X, S. 521. — 29.

Kaller, Prof., Statist. Betrachtungen betr. die Lehrpersonen und die Frequenz der deutschen Mittelschulen in Österreich. — ZR. Jg. 28, S. 641. — 20.

Keller, Geh. Archivrat, Comenius und die Erziehung des Menschengeschlechts. Ein Lebensbild von J. G. Herder, nebst einem Vorwort. — 25.

Kinkel, Privatdoz. Dr., J. F. Herbart, sein Leben und seine Philosophie. Giefsen, Ricker. — 26.

Knaflitsch, Prof. Dr., Geschichte des Troppauer Gymnasiums, II. = Pg. — 12.

Köberlin, Prof., Pädagogische Bedenken des Präzeptors Resch. 1693. BbG. Bd. 39, S. 513. — 1.

Kohler, Oberl., Le Baccalauréat en France. = Pg. des K. Franz. Gymnasiums in Berlin. — 21.

Kohrherr, Oberl., Das K. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Greifenberg i. Pom. = Pg. — 4.

Kuhte, Dir. Prof. Dr., Die Lateinschule in Parchim 1782—1800. = Pg. des Grofsherz. Friedrich-Franz-Gymn. zu Parchim. — 9.

Laeger, Oberl. Dr., Lebensskizzen der Lehrer des Domgymnasiums zu Magdeburg. Teil II: 1700—1726. = Pg. — 8.

Lamprecht, Oberl., Die Grofse Stadtschule zu Spandau von r. 1300—1853. = Pg. des K. Gymnasiums zu Sp. — 11.

Lang, Dir., Das Admonter Gymnasium in Leoben 1786—1808. = Pg. des k. k. Staatsgymn. zu Leoben. — 7.

Lange, Dir. Dr., Samson Raphael Hirsch als Pädagoge. = Festschrift zur Jubiläumsfeier des 50jährigen Bestehens der Unterrichtsanstalten der Israelitischen Religionsgesellschaft zu Frankfurt a. M. — 16.

Ledebur, Geh. Bergrat und Prof., Über die Bedeutung der Freiberger Bergakademie für die Wissenschaft des 18. und 19. Jahrhunderts. Mit 16 Bildnissen. Freiberg, Craz & Gerlach. — 18.

Leithäuser, Oberl., Beiträge zur Geschichte des Realgymnasiums in Barmen. = Festschrift. — 14.

Lüdecke, Oberl. Dr., Aus Heinrich Kunhardts Leben. NJ. X, S. 105. — 27.
Lutsch, Dir., Das Kreuznacher Gymnasium unter Eilers' Direktion (1819—33). = Pg. — 6.
Marschall, G. N., Zur Geschichte des realist. Bildungswesens in Bayern. — ZbR. 1 u. 2. — 19.
May, Dir. Dr., Beiträge zur Geschichte des Oppelner Gymnasiums, Fortsetzung. = Pg. — 9.
Merk, Vikar, Biberacher Studenten im 15., 16. u. 17. Jahrhundert. Württ. Vierteljahrshefte für Landesgeschichte S. 154. — 19.
Mettler, Dr., Archäologische Versuche eines altwürttemb. Präzeptors. KW. 1902, S. 42. — 29.
Meyer, Prof. Dr., Verzeichnis der Ilfelder Lehrer und Schüler von Ostern 1853 bis Ostern 1903. = Pg. — 5.
Michaelis H., Schulreden v. J. G. Herder. = Reclams Universalbibliothek 4459 60. — 27.
Möller, Prof. Dr., Zur Geschichte des Königstädtischen Gymnasiums zu Berlin. = Pg. — 1.
Müller, Geh. Reg.-Rat Dr., Jugendfürsorge in der römischen Kaiserzeit. Berlin u. Hannover, K. Meyer (G. Prior). — 29.
Müller, Oberl. Dr., Mösers Ansichten über Erziehung und Unterricht. = Pg. des Pädagagium zum Kloster U. L. F. in Magdeburg. — 28.
Müller, Oberl., Verzeichnis derjenigen Untersekundaner der Realabteilung des Herzogl. Franziscеums zu Zerbst, welche von 1874—1903 die Reife für Obersekunda erlangten. = Festschrift II zum hundertjährigen Jubiläum der Anstalt. — 13.
Nebel, Seminar-Oberl. Dr., L. Huttens Compendium locorum theologicorum. NJ. X, S. 327. — 23.
Ortner, Dr., Kant in Österreich. = ZöG. Jg. 54, S. 713. — 27.
Pamer, Prof. Dr., Das k. k. Gymnasium zu Rudolfswert, Fortsetzung. = Pg. — 10.
Pölzl, Prof, Laurenz Doublier. Msch. Jg. 17, S. 1. — 25.
Pröll, Dir. Dr., Die Schulordnungen der Schola S. Petri. Ein Beitrag zur Schulgeschichte Salzburgs, II. = Pg. des k. k. Staats-Gymn. zu Salzburg. — 10.
Prosch, Dir. Dr., Dokumente zur Geschichte des k. k. Staats-Gymnasiums in Weidenau, II. = Pg. — 13.
Raeder, Dir. Dr., Zur Geschichte der höheren Schule zu Grünberg i. Schl. = Pg. des Realgymn. zu G. — 15.
Rathmann, Oberl., Comenius und Herbart, eine vergleichende Studie, I. = P. des K. Stiftsgymn. zu Zeitz. — 24.
Reichenbach, Dir. Ritter von, Geschichte des Gymn. zu Iglau, III. Teil: von der Übernahme des Gymn. in die Staatsverwaltung 1773 bis zu seiner Reorganisation. = Pg. — 5.
Reiter, Prof. Dr., August Böckh, NJ. IX, S. 436. — 23.
Renn, s. Gutenäcker-Renn.
Rickmann, Dr., Zur Geschichte der Güstrower Domschule. = Pg. — 5.
Rohleder, Dr., Zur Geschichte der Realschule zu Stargard und des lateinlosen Schulwesens. = Pg. — 17.
Rosin, Lehrer, Diesterwegs parlamentarische Tätigkeit und sein Einfluſs auf die Schulgesetzgebung. = Pädagogische Bausteine, Heft 14; Berlin, Gerdes & Hödel. — 25.
Ruhe, Dir. Prof. Dr., Bericht über die Jubelfeier des K. Gymnasiums zu Meppen. = Pg. — 8.
v. Salwürk, Herbarts Pädag. Schriften, s. Bartholomäi-Salwürk.
Sch., Ed., Die älteste Reallehrerprüfung in Württemberg. KW. 1902, S. 27. — 21.
Scherrans, Dr., Didaktische Grundsätze des Amos Comenius, dargest. im Hinblick auf die heute herrschenden, spez. auf die den Pertheschen Reformvorschlägen zu Grunde liegenden Ideen. = Pg. der Hansaschule zu Bergedorf bei Hamburg. — 24.
Schlünkes, Dir. Dr., Bericht über die Feier des 50jährigen Bestehens des Städtischen Progymnasiums zu Rheinbach. = Pg. — 10.

Digitized by Google

Schwabe, Prof. Dr., Das Lyceum zu Kamenz zur Zeit von G. E. Lessings Schülerjahren. NJ. X, S. 27. — 6.
— — Das Fortleben von Cäsars Schriften in der deutschen Literatur und Schule seit der Humanistenzeit. NJ. X, S. 307. — 23.
Schwarz, Direktor Dr., Die Feier der Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes und des 260jährigen Bestehens der höheren Lehranstalt der Stadt Dorsten. = Pg. des Kath. Progymn. zu Dorsten. — 2.
Sickel, Oberl. Dr., a) Geschichte des Herzogl. Franzisceums zu Zerbst, b) Verzeichnis der Lehrer des Herzogl. Franzisceums zu Zerbst. = Festschrift I und II zum hundertjährigen Jubiläum der Anstalt. — 13.
Sickenberger, Prof. Dr., Minister von Landmann. ZbR. Bd. 11, S. 1. — 28.
Sihler, Prof. Dr., Klassische Studien und klassischer Unterricht in den Vereinigten Staaten. NJ. X, S. 458 ff. — 22.
Staigmüller, Prof. Dr., Württemb. Mathematiker. Württ. Vierteljahrshefte für Landesgesch. S. 227. — 21.
Strakosch-Grafsmann, Prof. Dr., Erziehung und Unterricht im Hause Habsburg. I. Heft. = Pg. des städt. Kaiser Franz Josef-Jubiläums-Realgymnasiums zu Korneuburg. — 19.
Sulzbach, Prof. Dr., Zur Geschichte der Schulanstalten der Israelitischen Religionsgesellschaft zu Frankfurt a. M. = Festschrift zur Jubiläumsfeier des 50jährigen Bestehens der U.-A. d. I. R.-G. — 16.
Swet, Dr., Handelsrealschulen und höhere Handelsschulen. = Pg. der Realschule in St. Pauli zu Hamburg. — 17.
Triwunatz, Dr., G. Budés De l'institution du prince. Ein Beitrag zur Geschichte der Renaissance-Bewegung in Frankreich. Erlangen und Leipzig, Deichert. — 23.
Trötscher, Prof., a) Zur Geschichte des Egerer Gymnasiums. b) Goethes Besuch am Egerer Gymnasium im Jahre 1821. = Pg. — 3.
Tschochner, Prof., Das deutsche Gymnasium in Olmütz, Fortsetzung. = Pg. — 8.
Türler, Das Franziskanerkloster in Bern; s. Haag.
Wahnschaffe, Prof. Dr., 75 Jahre Turnen am Gymnasium zu Wolfenbüttel. = Pg. — 13.
Walther, E. G., Die Grundzüge der Pädagogik J. v. Felbigers. Leipzig. Dr. Seele & Co. — 26.
Wendt, Rektor Dr., Pierre Charron als Pädagoge unter besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu M. de Montaigne. Neubrandenburg, Brünslow. — 24.
Wenzel, Oberl., Das höhere Schulwesen in Langensalza seit dem Übergange der Stadt an Preufsen. = Festschrift des Realprogymn. zu L. — 15.
Wotke, Dr., Kant in Österreich vor 100 Jahren. = ZöG. Jg. 54, S. 289. — 27.
Wunder, Prof. Dr., Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preufsen unter der Regierung Wilhelms II. = ZlS. XIV, S. 269. — 20.
Ziebarth, Oberl. Dr., Cyriakus von Ancona als Begründer der Inschriftenforschung. NJ. IX, S. 214. — 24.
— — Die Nachfolger des Cyriakus von Ancona. NJ. XI, S. 480. — 24.
Ziegler, J., Die Mädchenhochschule in Amerika. Gotha 1902, Thienemann. — 22.
Zorn, Fr., Carmina discipulorum Gymnasii poëtici Ratisbonensis gratias agentium pro praemiis aus der 2. Hälfte des 18. Jahrh. BbG. 1902, Bd. 38, S. 593. — 10.

II. Schulverfassung.

Bach, Wilh., Bildungsstoffe der Volksschule mit Rücksicht auf die Kultur der Gegenwart. Minden, Marowsky. — 15.
Blafs, Prof. Dr. Fr., Stand der klassischen Studien in der Gegenwart. SwS. 1903, 339. — 1.
Boeckh, Pfarrer, Hat die Kirche ein Recht auf die Schule? Ansbach. Brügel & Sohn. — 53.
Böhmel, Prof., Idealismus und Realismus in der Pädagogik. Marburg, Elwertsche Verlagsbuchhdlg. — 25.

Digitized by Google

Buletinul oficial al Ministeralia Cultelor si instructiunii publice. Bukaresci 1901/2.

Bünger, Oberl. Dr., Die Gehaltsverhältnisse der Richter und Oberlehrer. BhS. 1902, Juniheft. — 58.

Cauer, Dir. Dr. Paul, Palaestra vitae. Eine neue Aufgabe des klassischen Unterrichts. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 2.

— — Duplik in Sachen des Reformgymnasiums mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichts. NJ. 1903, 18 ff. — 11.

Cleve, Kgl. Gymn. zu, Beschreibung des neuen Gymnasialgebäudes vom Kreisbauinspektor Süfsapfel. Die Feier der Einweihung vom Dir. Prof. Dr. Fischer. = Pg. — 47.

Deutsche Schule, Die, im Auslande. Organ des Vereins deutscher Lehrer im Auslande. Monatschrift für nationale Erziehung in der deutschen Schule und Familie. Herausgeg. von Hans Armhein in Galatz und Dr. B. Gaster in Antwerpen. Wolfenbüttel, Hecknersche Druckerei. — 15.

Dickmann, Dir. Dr. Otto, Die Berechtigungen der neunklassigen höheren Lehranstalten Preufsens. Nach amtlichen Quellen bearbeitet. Cöln, Paul Neubner. — 45.

Dierks, W., Von der Vererbung und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Bielefeld, Helmichs Buchhdlg. — 32.

Direktorenversammlung der Provinz Hannover, Bereich und Mittel der erzieblichen Einwirkung der höheren Schulen auf ihre Zöglinge. Berlin. Weidmannsche Buchhdlg. — 23.

— der Provinz Pommern. Was kann die höhere Schule tun, um den Kunstsinn bei den Schülern zu entwickeln? Berlin, Weidmannsche Buchhdlg. — 32.

— der Rheinprovinz, Die sprachlich-logische Schulung an lateinlosen Schulen und an Schulen mit gemeinsamem Unterbau. Berlin, Weidmannsche Buchhdlg. — 8.

Dittrich, Dr. Eugen, Grundzüge einer historischen Kritik des höheren Schulwesens und einer Reorganisation desselben. Leipzig, Siegismund & Volkening. — 3.

Düren, Gymn. zu, Die Einführung des Direktors. Vom Dir. Dr. Weisweiler. = Pg. — 46.

Eickhoff, Prof. Dr. M. d. R., Berliner Schulreform. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. — 12.

Erfurt, Städt. Realschule zu, Feier der 100jährigen Vereinigung Erfurts mit dem Königreich Preufsen. Vom Dir. Dr. Venediger. = Pg. — 46.

Erziehung, Die gute und die schlechte, in Beispielen. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. — 26.

Eulenburg, s. Fricke.

Evers, Dir. Dr., Über die Angliederung reformgymnasialer Parallelklassen von Ostern 1903 ab. = Pg. des Gymn. zu Barmen. — 9.

Eyth, v., M., Poesie und Technik. Vorgetragen in der Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure zu Frankfurt a. M. am 6. Juni 1904. Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure, Bd. 48, S. 1129 ff. — 42.

Fischer, Oberl. Dr. E., Der Einfluſs der Wechselcoeten auf den Unterrichtsbetrieb und Unterrichtserfolg. ZG. LVII, 481 ff. — 52.

Folgmann, Oberl., Der Einfluſs des Persönlichen auf die Jugend. Gr. Lichterfelde, Gebels Verlag. — 29.

Forel, Prof. Aug., Gehirn und Seele. Ein Vortrag, geh. bei der 66. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Wien am 26. Sept. 1894. 7. u. 8. Aufl. Bonn, Emil Straufs.

Franke, Dir. Dr., Bemerkungen zu den schriftlichen Arbeiten nach Maſsgabe der Lehraufgaben von 1901. = Pg. des Gymn. zu Neustadt O.-S. — 36.

Freund, Dr. R., Was sollen unsere Kinder werden? Berlin, Modes Verlag. — 45.

Fricke u. Eulenburg, Beiträge zur Oberlehrerfrage. I. Die geschichtliche Entwicklung des Lehramts an den höheren Schulen von Prof. Dr. Fricke in Bremen. II. Die soziale Lage der Oberlehrer vom Privatdozenten Dr. F. Eulenburg in Leipzig. Leipzig, B. G. Teubner. — 60.

Digitized by Google

Gille, Dir. Dr., Ausführungen zum Lehrplan der Realschule. ZlS. 1903, 343 ff. 1904, 16 ff. u. 52 ff. — 8.

— — Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip? Ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik in der Schule. LL. 1903, 17 ff. — 39.

Göbelbecker, L. F., Das Kind in Haus, Schule und Welt. Wiesbaden, Otto Nemnich. (Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee für das Gesamtgebiet des ersten Schulunterrichts mit 78 grofsen Gruppen- und 300 Einzelbildern.)

Gramzow, Dr., Universität und Volksschullehrer. Minden, Marowsky. — 15.

Gräve, Rektor Aug., Der darstellende Unterricht. Minden, Marowsky. — 36.

Grävell, Dr., Zwölf Leitsätze zur Reform der höheren Schulen. PA. 1903, 165 ff. — 3.

Groos, Prof. Dr. Karl, Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen. Berlin, Reuther & Reichard. — 30.

Gurlitt, Dr., Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 27.

Gymnasiallehrerverein, Berliner, Bericht über das Vereinsjahr 1902/3. Berlin, Herm. Müller. (Ein schönes Zeugnis für die rege Tätigkeit des Vereins in Schul- und Standesangelegenheiten.)

Haage, Dir. a. D. Dr. Rudolf, Reden und Vorträge. Herausgeg. von Prof. Dr. A. Kannengiefser. Gelsenkirchen, E. Kannengiefser. — 43.

Hall, Dr. G. Stanley, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Mit Erlaubnis des Verf. aus dem Englischen übersetzt von Dr. Z. Stimpfl. Altenburg, Oskar Bonde. — 31.

Handelslehranstalt, Öffentliche, der Dresdener Kaufmannschaft. 49. Bericht. (Inhalt: Stenographie im Dienste des Kaufmanns, Mitteilungen aus der Schule, Übersicht über die Lehrer und die wöchentlichen Unterrichtsstunden, den Unterrichtsgang usw.)

Heyer, Oberl. Dr., Bericht über eine mit Schülern der Oberrealschule und des Reformrealgymnasiums in Kiel unternommene Instruktionsreise. = Pg. der Oberrealschule und des Reformrealgymn. in Kiel. — 41.

Hiebel, Prof. G., Zur Berechtigungsfrage der Mittelschulen. ZR. 1903, 577 ff. — 16.

Hilty, Prof. Dr., Briefe. Leipzig, Hinrichssche Buchhandlung. — 25.

Hochschulkorrespondenz, Deutsche. Wochenschrift für die Hochschulen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Herausgeg. von Dr. G. Zieler. 1. Jahrg. 1903. Berlin, Herm. Costenoble.

Huber, Dr. jur. Alb., Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz. 1901. 15. Jahrg. Zürich, Orell Füfsli. — 18.

Jäger, Geh. Regierungsrat Dir. a. D. Honorarprof. Oskar, Was versteht man unter nationaler Erziehung? Wiesbaden, Kunzes Nachf. — 27.

Jaenicke, Dr. jur., Die Berufswahl. Eine Darstellung der wichtigsten Berufe unter genauer Angabe der Vorbildung, Ausbildung, Aussichten, Gehälter und Pensionen. Leipzig, Alex. Schwarzenberg. — 44.

Januschke, Dir. Hans, Zur Berechtigungsfrage der Realschulen. Msch. 1903, 24 ff. — 17.

Jentsch, Karl, Hellenentum und Christentum. Leipzig, Grunow. — 41.

Jerusalem, Prof. Dr. Wilh., Die Aufgaben des Mittelschullehrers. Wien und Leipzig, Wilh. Braumüller. — 61.

Kaiser, Seminaroberl., Die Aufnahmeprüfung am Lehrerseminar. Leipzig, Christoph Steffen. — 45.

Kaller, Prof. Ernst, Statistische Betrachtungen betr. die Lehrpersonen und den Besuch der deutschen Mittelschulen in Österreich. ZR. 1903, 641 ff. — 18.

Katalog der pädagogischen Zentralbücherei (Comeniusstiftung) in Leipzig, I. Bd. 2. Abt. 3. Aufl. Leipzig, Selbstverlag.

Kemsies, Dr. Ferdinand, Die Entwicklung der pädagogischen Psychologie im 19. Jahrh. Berlin, Herm. Walther. — 31.

Kicker, Gedanken über eine künstlerische Auffassung des Unterrichts. Aus dem pädagogischen Universitätsseminar. Herausgeg. v. W. Rein. 10. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne. — 35.

Digitized by Google

Kiel, Realschule zu, Der Neubau der städtischen Realschule an der Waitzstrafse vom Stadtbaurat Pauly; Die Einweihungsfeier vom Dir. Prof. Dr. Baer. = Pg. — 47.

Kilian, Oberl., Über den Begriff der Individualität in Schleiermachers Erziehungslehre. = Pg. des Progymn. zu Zaborze o. S. — 29.

Klatt, Prof. Dr. Max, Untersuchungen über das Dienstalter der Richter. Berlin, Heymanns Verlag. — 58.

— — Die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der preufsischen Richter und Staatsanwälte. Berlin, Otto Liebmann. — 59.

Kratz, Prof. Dr., Die Berechtigungen der höheren Schulen in Preufsen. 2. Aufl. Neuwied, Heusers Verlag. — 45.

Kretzschmar, Geh. Regierungsrat, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen. Juristische Handbibliothek. Bd. 158. Leipzig, Rofsbergsche Verlagsbuchhandlung. — 47.

Lange, G., Volksschule und Deutschtum in der Ostmark. Bielefeld, Helmichs Buchhdlg. (Legt dar, was für die Volksbildung im Osten zu geschehen hat, damit das Deutschtum gegen das Polentum siegreich vordringen kann.)

Langermann, Joh., Probleme der Erziehung. I. Jurist, Arzt, Pädagoge. II. Die Erziehungsreform und die soziale Frage. Elberfeld, Baedekersche Buchhandlg. — 28.

Lay, Dr. W. A., Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. I. Allgemeiner Teil. Wiesbaden, Otto Nemnich. — 23.

Lazarus, Prof. Dr., Pädagogische Briefe. Mit einem Vorwort herausgeg. von Dr. Alfred Leicht. Breslau, S. Schottlaender. — 26.

Lehrmittelsammler. Zeitschrift für die Gesamtinteressen des Lehrmittelsammelwesens. Organ der Lehrmittelsammelstelle Petersdorf bei Trautenau. Erscheint monatlich. Jahrespreis Mk. 2,50. Herausg. Oberl. Dr. G. Settmacher in Petersdorf. (Hat seit 17jährigem Bestehen etwa 4350 Schulen des In- und Auslandes mit insgesamt 14238 Lehrmitteln unentgeltlich versehen.)

Leisching, Julius, Kunsterziehung und Schule. Leipzig, B. G. Teubner, — 33.

Liermann, Dir. Dr. Otto, Reformschule nach Frankfurter und Altonaer System. Ein Handbuch, mit Unterstützung von Fachgenossen herausgeg. I. Teil: Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Nebst einem Anhange: Übersicht über den Bestand an Reformschulen und einige Lehrpläne. Berlin, Weidmannsche Buchhandlg. — 11.

Lüning, Prof. Dr., Die Werke der bildenden Kunst im Dienste der Bildung und Erziehung. 33. Jahresheft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer, S. 14 ff. Aarau, H. R. Sauerländer & Cie. — 34.

Magdeburg, Städt. König Wilhelms-Gymnasium zu, der Neubau vom Stadtbauinspektor W. Berner. Die Einweihung des neuen Schulhauses vom Dir. Dr. Knaut. = Pg. — 47.

Matthias, Geh. Oberregierungsrat Dr. A., Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2. umgearbeitete und vermehrte Aufl. München, Becksche Verlagsbuchhandlg. — 19.

Matzen, Dr. med., Die Berufskrankheiten des Lehrers nach Ursachen, Verhütung und Behandlung. Lumen-Verlag in Radebeul i. Sa. — 63.

Meier, Oberl. Dr., Über den Aufbau des Sprachunterrichts an höheren Schulen. = Pg. der Drei Königsschule in Dresden-Neustadt. — 36.

Mertner, Oberl., Moltke als Erzieher. = Pg. des Kgl. Realgymn. zu Bromberg. — 43.

Meyer, Matthias, Die Schulstätten der Zukunft. Hamburg, Leopold Vofs. — 54.

Mittelschule, Die, in Österreich. Im Auftrage des K. K. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Wien, Artaria & Komp. (Gute Übersichtskarte über die Mittelschulen der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder nach dem Stande von 1902/3. Eine Tabelle gibt den Ort, das Kronland, die Gattung und Unterrichtssprache der Schule und die Schülerzahl.)

Digitized by Google

Morsch, Prof. Dr. Hans, Die Reifeprüfung an den höheren Schulen Deutschlands und Österreichs. NJ. 1903, 102 ff., 159 ff., 203 ff. — 48.

Mühlhausen i. Thür. Das neue Schulhaus vom Dir. Prof. Jahn. = Pg. — 47.

Münch, Geh. Regierungsrat Prof. Dr. W., Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer an höheren Schulen. Berlin, Georg Reimer. — 55.

Nieden, Dir. Dr., Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung. Strafsburg i. E., Strafsburger Verlagsanstalt. — 21.

Nodnagel, Geh. Oberschulrat, Das höhere Schulwesen im Grofsherzogtum Hessen. Giefsen, Verlag von Emil Roth. — 47.

Nordhausen, Kgl. Gymn. zu, Rede zur Feier der 100jährigen Zugehörigkeit der Stadt Nordhausen zur Krone Preufsen, geh. von Prof. Dr. Pietzker. = Pg. — 46.

Oberhausen, Städt. Realgymn. zu, Einführung des Direktors Dr. Willenberg. = Pg. — 47.

Oberlehrer, Die Lage der. in Bremen. Denkschrift im Auftrage der Vereinigung akademisch gebildeter Lehrer in Bremen. Bremen, G. Winter, — 61.

Obst, J. G., Soll ich Kaufmann werden? Leipzig, Dr. jur. Ludwig Hubertis moderne kaufmännische Bibliothek. — 46.

Peters, Oberl. Dr., Religionsunterricht oder philosophische Propädeutik? Religionsunterricht und philosophische Propädeutik. MhS. 1903, 402 ff. — 40.

Polaschek, Dir. Dr., Die Berechtigungsfrage an den Realschulen. Msch. 1903, 8 ff. — 17.

Psychologie und Pathologie, Zeitschrift für pädagogische, herausgeg. v. Dr. Kemsies und Dr. Hirschlaff. 4. Jahrg. 1902/3. Jährl. 6 Hefte. 10 Mk. Berlin, Herm. Walther. — 30.

Quossek, Dir. K., Die Oberrealschule und das Universitätsstudium. MhS. 1903, 377 ff. — 5.

Raché, Dr. Paul, Amerikanismus. Schriften und Reden von Theodor Roosevelt. Ins Deutsche übertragen und mit einem Vorwort versehen. Leipzig, Herm. Seemann Nachf.

Realgymnasien, Die Lehr- und Prüfungsordnung für die. Dresden, Meinhold & Söhne. (Enthält die neue Ordnung vom 22. Dez. 1902, die mit Beginn des Schuljahres 1903/4 im Königreich Sachsen in Kraft getreten ist.)

Recknagel, Dr. G., Zur Berechtigungsfrage. Vortrag, geh. in der Festsitzung der 15. Hauptversammlung des bayerischen Realschulmännervereins am 17. April 1903. ZbR. 193 ff. — 16.

Rein, Prof. Dr. W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. I. Bd., 2. Hälfte. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. — 19.

Reifsert, Oberl. Dr. R., Die Arbeitslast der Oberlehrer. BhS. 1903, 70 ff. — 61.

Rick, Oberl., Über einige Unterrichtsgrundsätze beim Gymnasialunterricht. = Pg. des Kgl. Kaiser Wilhelmgymn. in Köln. — 35.

Riegel, Dr. Julius, Pädagogische Betrachtungen eines Neuphilologen. Ein Beitrag zur Schulreform. Köthen, Otto Schulze. — 37.

Rixdorf, Städt. Kaiser Friedrich-Realgymnasium i. E. und Realschule zu, Über den Neubau der Anstalt von Stadtbaurat Weigand, Bericht über die Einweihungsfeier vom Dir. Dr. Denicke. = Pg. — 47.

Rust, Oberl., Die Oberrealschule als humanistische Bildungsanstalt. MhS. 1903, 619 ff. — 7.

Schaffhausen, Das neue Kantonschulgebäude in, vom Dir. Dr. Gysel. = Pg. — 47.

Schiller, Geh. Oberschulrat Prof Dr. Herm. † Aufsätze über die Schulreform. Wiesbaden, Otto Nemnich. (Enthält die Jb. XVI, 11 u. 12 angezeigten: Die Berechtigungsfrage und Die äufsere Schulorganisation.)

Schmeier, Dir. Dr., Vier Festreden im Kreise der Schule. = Pg. des Kgl. Gymn. zu Rössel. — 46.

Schmoller, Gustav, Über das Maschinenzeitalter in seinem Zusammenhange mit dem Volkswohlstand und der sozialen Verfassung der Volks-

wirtschaft. Berlin, Julius Springer. (Weist nach, wie das Zeitalter der Maschinentechnik der Menschheit ein neues, unendlich viel besseres und sehr viel schöneres Wohnhaus geschenkt habe und es in Zukunft noch ganz anders ausbauen werde, wie aber die Menschen, die Parteien, die Klassen die neuen Lebensordnungen für die richtige Benutzung dieses Hauses noch nicht gefunden haben, sich vielmehr noch um die Räume streiten, während sie einsehen sollten, dafs sie in erster Linie zugleich besser, gesetzter, klüger werden müssen, um die neuen Einrichtungen richtig zu benutzen.)

Schneider, Prof. Dr. G., Der philosophische Unterricht in den höheren Schulen. ZG. LVII, 99 ff. — 38.

Schoenichen, Oberl. Dr., Die Abstammungslehre im Unterricht der Schule. Leipzig, B. G. Teubner.

Schülerkalender für das Schuljahr 1902/3. Lahr, Schauenburgs Verlag.

— für das Schuljahr 1903/4. Lahr, Schauenburgs Verlag.

Schulte-Tigges, Dir. Dr., Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht und die philosophische Propädeutik. MhS. 1903, 451 ff. — 40.

Schulze, Otto, Die Frage der ästhetischen Erziehung. Magdeburg, Friese & Fuhrmann. — 34.

Schumann, Kgl. Regierungs- und Schulrat, und Voigt, Provinzialschulrat, Lehrbuch der Pädagogik. II. Bd.: I. Teil: Psychologie. 12. Aufl. Hannover, Karl Meyer. — 21.

Schuster, Dir. a. D. Dr. Albert, In welche Schule schicke ich meinen Sohn? Wie steht es mit der Berechtigung? Praktische Winke für Eltern. Hannover, Nordd. Verlagsanst. O. Goedel. — 44.

Schütz, J. H., Die Gerechtigkeit gegenüber den Schülern an den höheren Lehranstalten. Berlin, Leo-Hospiz. (Geht von der ungeheuerlichen Annahme der Parteilichkeit und Ungerechtigkeit der Lehrer aus und schlägt ein neues Verfahren für die Zeugniserteilung vor.)

Schwarz, Oberl. Dr., Unsere Schülerreisen. Blankenese. Altona, J. Harder, Sort. — 41.

— — Die Schülerreisen an unseren höheren Schulen. MhS. 1903, 330 ff. — 40.

Schwarz, Lehrer, Der Denkprozefs in psycho-physiologischer Darstellung. Minden, Marowsky. — 31.

Schwarze, Dr., Eine Instruktionsreise in den Harz. = Pg. des Realgymn. des Johanneums in Hamburg. — 41.

Seeger, Prof. Alois, Der Bildungswert der modernen Sprachen und die Berechtigungsfrage der Realschule. Wien, Alfred Hölder. — 16.

Seiler, Prof. Dr. Fr., Der Oberlehrer. Ein Führer und Ratgeber bei der Berufswahl. Hannover, Gebr. Jänecke. — 57.

Siebourg, Oberl. Dr. M., Die Philosophie im Gymnasialunterricht. NZ. 1903, 266 ff. u. 489 ff. — 39.

Spandau, Gymn. zu, Festschrift zur 50jährigen Jubelfeier. = Pg. — 46.

Spreer, Direktor L., Drei Schäden des höheren Schulunterrichts. ZG. LVII, 625 ff. — 36.

Spruth, Oberl., Berliner Schulkalender. Führer durch die höheren Schulen Berlins und der Vororte. Selbstverlag 1903. (Ratgeber für Eltern bei der Einschulung ihrer Söhne und bei der aus verschiedenen Gründen so oft notwendigen Umschulung.)

Statistische Mitteilungen über das badische Mittelschulwesen. SwS. 1902, 283 ff. — 15.

Statistische Nachrichten aus Bayern vom 1. XII. 02. = BbG. 1903, 265 ff. — 14.

Statistische Nachrichten über den Stand des Gelehrten- und Realschulwesens in Württemberg auf d. 1. Januar 1903. KW. 1903, 121 ff. — 14.

Steinhart, Dir. Dr. O., Der Abschlufs der Schulreform in Preufsen. PA. 1903, 328 ff. — 13.

Steinel, Kgl. Reallehrer Oskar, Zur Frage: Klassenlehrersystem oder Fachlehrersystem an unseren höheren Schulen. München, Theod. Ackermann. — 52.

Stenographisches Lehr- und Übungsbuch nach Gabelsberger System.

Für Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von G. Weisensee. I. Teil: Verkehrsschrift. 11. Aufl. II. Teil: Redeschrift. 5. Aufl. Gießen, Emil Roth.

Sternfeld, Dr., Wünschenswert oder notwendig? Ein Beitrag zur Schularztfrage in München. München, Seitz & Schauer. — 53.

Sticker, Prof. Dr. med., Gesundheit und Erziehung. 2. Aufl. Gießen, J. Ricker. — 29.

Swet, Dr. Kurt, Handelsrealschulen und höhere Handelsschulen = Jb. der staatlichen Realschule in St. Pauli zu Hamburg. = Pg. — 19.

Sybel, Ludwig von, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Marburg, Elwertsche Verlagsbuchhandlung. — 1.

Thaer, Dir. Dr., Lehrplanentwurf für die Oberrealschule vor dem Holstentore in Hamburg. Auf Grund von Konferenzbeschlüssen aus den Jahren 1902 u. 1903 zusammengestellt. Hamburg, Schröder & Jeve.

Thumser, Dir. Dr., Elternabende. Volkstümliche Vorträge, geh. an den Elternabenden des K. K. Mariahilfsgymnasiums in Wien. Wien und Leipzig, Franz Deuticke. — 35.

Treptow a. R., Kgl. Bugenhagen-Gymn. zu, Einführungsrede des Provinzialschulrats Dr. Friedel. Antrittsrede des Direktors Dr. von Boltenstern. = Pg. — 46.

Vogel, Dr. Aug., Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik. Langensalza, Schulbuchhdlg. (Gibt nach kurzen Lebensskizzen der Philosophen das philosophische System Lockes, Kants, Schleiermachers, Hegels, Herbarts und Benekes und weist zum Schluß nach, inwiefern die jedesmalige Pädagogik auf den ausgeführten philosophischen Ansichten als auf ihren Voraussetzungen beruht.)

Voigt, s. Schumann.

Walsemann, Dr. Herm., Die Anschauung. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Berlin, Gerdes & Hödel. — 31.

Was werde ich? Miniaturbibliothek. Leipzig, O. Paul. — 45.

Was willst du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. Der akademisch gebildete Oberlehrer. 2. Aufl. Leipzig, Paul Beyer. — 45.

Wegweiser für Lehrmittel, Schulausstattung, Sammlungen und Jugendbeschäftigung. Schriftleitung: Alex. Bennstein. Berlin, G. Winckelmanns Buchhdlg. und Lehrmittelanstalt.

Wehrmann, Dir. Dr., Patriae inserviendo consumor. = Pg. des Kgl. Bismarckgymn. zu Pyritz. — 46.

Weißenfels, Prof. Dr. Oskar, Kernfragen des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin, Weidmannsche Bh. — 4.

Wendt, Prof. Dr. G., Die alte und die neue Schule. Hamburg, Alfred Janßen. — 13.

Willmann, Otto, Didaktische Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforderung und zur Geschichte der Bildung. I. Bd.: Einleitung. Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. II. Bd.: Die Bildungszwecke. Der Bildungsinhalt. Die Bildungsarbeit. Das Bildungswesen. 3. Aufl. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. — 21.

Wunder, Prof. Dr., Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen unter der Regierung Wilhelms II. ZfS. 1903, 269 ff. — 14.

Zander, Prof. Dr. med., Körperliche und geistige Arbeit. Königsberg, Bons Buchhdlg. — 32.

Ziehen, Oberstudiendir. Dr. Julius, Über den Gedanken der Gründung eines Reichsmuseums. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhdlg. Vergl. Selbstanzeige in MhS. 1903, 400 ff. — 54.

— — Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Nebst sonstigen Vorschlägen zur Organisation der Volkserziehung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlg. — 55.

Digitized by Google

III. Evangelische Religionslehre.

Atlas zur Biblischen Geschichte zum Gebrauch in Gymnasien, Real- und Bürgerschulen. Acht Blätter in Farbendruck. Siebente gänzlich umgearbeitete und verbesserte Auflage von Ifsleib-Königs Atlas zur biblischen Geschichte. Leipzig, Theodor Hofmann. — 35.

Bach, W. C., Hülfsbuch zur Behandlung des Gedächtnisstoffes für den Religionsunterricht in den evangelischen Schulen der Provinz Westfalen. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 46.

Bahr, Oberl. Hans, Die babylonischen Bufspsalmen und das Alte Testament. Leipzig, A. Deichert Nf. (Georg Böhme). (Auch = Pg. 63, Berlin, Humboldt-Gymnasium.) — 38.

Bangert, Lehrer Wilh., Biblische Geschichten für die Vorschule höherer Lehranstalten. Frankfurt a. M., Kesselring (E. v. Mayer). — 35.

Bassermann, Prof. Heinrich, Frömmigkeit und Religionsunterricht. (Grenzboten, 62. Jahrg., S. 639—650.) Leipzig, Fr. W. Grunow. — 3.

Baumgarten, D. Otto, Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 13.

Beck, Hermann, Gebetbuch für evangelische Christen. 3. Aufl. Rothenburg o. Tbr., J. P. Peter. — 66.

Bell, Pastor Fr., Bilder und Beispiele für die Predigt und den Religionsunterricht. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 12.

Böhme, Pfarrer Ernst, Die Psalmen, ihre Bedeutung und Verwertung im evangelischen Kultus, im Religionsunterricht und in der Privaterbauung. Weimar, Herm. Böhlaus Nachfolger. — 40.

Bousset, Prof. D. Wilh., Das Wesen der Religion dargestellt an ihrer Geschichte. Halle a. S., Gebauer-Schwetschke. — 47.

Buchwald, D. Georg, Deutschlands Kirchengeschichte für das evangelische Haus. Mit 254 Abbildungen im Text und 22 Beilagen in Schwarz- und Farbendruck. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. — 62.

Bumke, P. Ernst, Bitte an die Leser (Reformation, 3. Jahrgang, N. 4.) Berlin, Vaterländische Verlags- und Kunstanstalt. — 2.

Busch, Seminaroberl. Richard, Das evangelische Kirchenlied, seine Geschichte und methodische Behandlung. Berlin, L. Oehmigke (R. Appelius). — 63.

Chronik der Christlichen Welt. 13. Jahrgang. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 3.

Delitzsch, Friedrich, Zweiter Vortrag über Babel und Bibel. 36.—40. Tausend. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. — 37.

Dieckmann, Chr., Die erste Weissagung vom Davidssohn. Eine biblische Studie zur Offenbarungsfrage. Leipzig, Christoph Steffen. — 40.

Erbt, Lic. Dr. Wilh., wissenschaftl. Lehrer an der städtischen höheren Mädchenschule u. am Lehrerinnenseminar zu Leipzig, Israel und Juda. Bibelkunde zum Alten Testament für Seminare und höhere Lehranstalten. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 41.

Ficker, Gerhard, Die Petrusakten. Beiträge zu ihrem Verständnis. Leipzig, Joh. Ambr. Barth. — 65.

Fischer, † D. Albert, weiland Oberpf. und Sup., Das deutsche evangelische Kirchenlied des 17. Jahrhunderts. Nach dessen Tode vollendet und herausgegeben von Pfarrer W. Tümpel. Erster Band. Gütersloh 1904, C. Bertelsmann. — 64.

Flöckner, Prof. Dr. theol. Karl, Fürstbischöfl. Geistl. Rat, Bibel und Babel. Eine populär-wissenschaftliche apologetische Studie. (= Pg. 205, Beuthen O.-S.) — 37.

Friedrichs, Dr. Emil, Zur Verwertung des grofsen Katechismus Luthers im Religionsunterricht der höheren Schulen. (= Pg. 295, Wernigerode.) — 46.

Fries, Prof. D. Dr. W., Direktor der Franckeschen Stiftungen, Die religiöse Bildung unserer Jugend. LL. 77. Heft, S. 1—20. — 1a.

Grimmich, Prof. Dr. Virgil, Benediktiner von Kremsmünster, Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien. Wien, Carl Fromme. — 12.

Digitized by Google

Halfmann, Dir. Dr. H., und Köster, Prof. Dr. J., Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. III. Teil. Für Obersekunda und Prima. Berlin, Reuther & Reichard. — 26.

— — Kleines Quellenbuch für den evangelischen Religionsunterricht (Obertertia bis Prima). Ebda. — 54.

Heidrich, Dir. Prof. R., Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Schulen. Dritte Bearbeitung. (= Pg. 191, Nakel.) — 11.

Heymann, Th., und Uebel, A., Lehrer, Im Tempel zu Jerusalem. Kommentar zu Ad. Lehmanns kulturgeschichtlichen Bildern. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 43.

Hollenberg, W. A., Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien und Realgymnasien. 49. Auflage, nach den neuen preufsischen Lehrplänen von 1901 umgearbeitet. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 27.

Holtey-Weber, Pastor G., Allem Volk! 58 kurze biblische Betrachtungen. Leipzig, Christoph Steffen. — 66.

Hoppe, Prof. Dr. Edm., Ist mit der Deszendenztheorie eine religiöse Vorstellung vereinbar? Hamburg, G. Schloefsmann (Gustav Fick). — 48.

Hoyer, Oberl. Joh., Ausgewählte Psalmen, erklärt zum Gebrauche an höheren Schulen. (= Pg. 308, Halberstadt, O.-R.) — 40.

Just, Dir. Dr. ph. Karl, Kirchengeschichtlicher Unterricht. I. Teil, Das Christentum und das römische Reich (Präparationen). III. Teil, Dr. Martin Luther und die evangelische Kirche. Altenburg, H. A. Pierer. — 56.

— — Kirchengeschichtliches Lesebuch; für höhere Lehranstalten. I. u. III. Teil (wie oben). Ebda. — 56.

Kabisch, Sem.-Oberl. Lic. R., Über die Lehrbarkeit der Religion. (Zeitschrift für Theol. und Kirche XII, 316—344.) — 4.

Kaftan, Prof. Dr., Das Christentum und die indischen Erlösungsreligionen. Potsdam, Stiftungsverlag. — 48.

Kaiser, Sem.-Oberl. E., 32 Ansprachen und biblische Andachten für höhere Schulen. Leipzig, Christoph Steffen. — 65.

Kautzsch, Prof. D. Emil, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. Sechs Thesen. Zweite, mit einem Votum über neueste Erscheinungen (Stosch, Urquhart, Lepsius und den Babel-Bibel-Streit) vermehrte Auflage. Halle a. S., Eugen Strien. — 36.

— — Die bleibende Bedeutung des Alten Testaments. Zweite, durch ein weiteres Vorwort vermehrte Auflage. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 36.

Keller, Pfarrer B., Der Prophet Daniel für bibelforschende Christen erklärt. Dresden, Fr. Richter (C. Ludwig Ungelenk). — 40.

Kirchenliederdichter, Unsere, Bilder und Bildnisse aus der Geschichte des evangelischen Kirchenliedes. Heft 11—20. Hamburg, G. Schloefsmann (Gust. Fick). — 64.

Köstlin, Prof. D. Julius, Martin Luther. Sein Leben und seine Schriften. Fünfte neubearbeitete Auflage, nach des Verfassers Tode fortgesetzt von D. Gustav Kawerau, Professor und Konsistorialrat in Breslau. Zweiter Band. Berlin, Alexander Duncker. — 62.

Krieger, Prof. Hermann, Die landeskirchlichen Ordnungen der preufsischen Ostprovinzen in Kirchenjahr, Hauptgottesdienst und Verfassung. Aus der Schule — für die Schule. = Pg. Weblau, No. 17. — 65.

Kuhlo, Oberl. Hermann, Ergänzungsheft zum evangelischen Religionsunterricht. (= Pg. Charlottenburg Rg., No. 113.) — 57.

Leimbach, Lic. theol., Dr. phil. Karl L., Kgl. Prov.-Schulrat, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. II. Teil, Oberstufe. Dritte verbesserte Auflage. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 26.

— — Vorstufe. Ausgewählte biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Ebda. 1904.

Liedtke, Oberl. Dr. Heinrich, Neuere Kirchengeschichte (von 1555 bis zur Gegenwart). (= Hilfsmittel usw. von Evers und Fauth, 19. und 20. Heft.) Berlin 1901, Reuther & Reichard. — 60.

Liedtke, Oberl. Dr. Heinrich, Kirchengeschichte im Zeitalter der Reformation. 1517—1555. (= Hilfsmittel usw., 22. Heft.) Ebda. 1903. — 60.

Löhr, Prof. D. Dr. Max, Babel und die biblische Urgeschichte. Breslau, G. P. Aderholz. — 37.

Maliske, Rel.-Lehrer Prof. Amand, Der Zusammenhang des Religionsunterrichtes mit dem übrigen Stoffe der höheren Lehranstalten. = Pg. Patschkau, No. 238. — 11.

Marx, Prof. Herm., Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. I. Teil: Stufe der biblischen Geschichte. Sexta bis Quarta. Mit 10 Originalzeichnungen von Professor Wilhelm Steinhausen, 6 kulturgeschichtlichen Abbildungen und 5 Karten. Frankfurt a. M. 1904, Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). — 31.

Mayer, Rektor O., Eßlingen, Wie ist der evangelische Religionsunterricht auf der unteren und mittleren Stufe humanistischer Schulen zu ordnen? 1. Artikel. KW. X, S. 361—368. — 8.

Meinke, Reg.- und Schulrat E., Spruchbuch zum kleinen Katechismus D. Martin Luthers für Schule und Konfirmandenunterricht. Nach dem Spruch- und Liederverzeichnis des Evangelischen Oberkirchenrats. Berlin, M. Warneck. — 46.

Meltzer, Oberl. Dr. Herm., Verzeichnis empfehlenswerter Bücher für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung für ihren Beruf und ihren Unterricht sowie zu ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung. 1. Heft: Zum evangelischen Religions-Unterricht. (Heft 1 der Schriften der Pädagogischen Gesellschaft). Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 11.

Monatsschrift für die kirchliche Praxis, herausgegeben von Professor O. Baumgarten-Kiel. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 1a.

Netoliczka, Prof. Dr. Oskar, Lehrbuch der Kirchengeschichte. Sechste, völlig umgearbeitete Auflage von D. F. Lohmanns Lehrbuch der Kirchengeschichte. Der Neubearbeitung vierte, zum Teil umgearbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 52.

Noack, Direktor Dr. Karl, Schulgesangbuch nebst Katechismus und Spruchbuch. Dritte Auflage. Frankfurt a. O., G. Harnecker & Co. — 66.

Ohly, Pfarrer Adolf, Mancherlei Gaben und Ein Geist. Eine homiletische Monatsschrift. XLII. Jahrgang, 1. Heft, 1902. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. — 66.

Öttli, Professor D. Samuel, Der religiöse Wert des Alten Testamentes. Potsdam, Stiftungsverlag. — 38.

Perthes, Prof. Otto, Der Gedächtnisstoff im Religionsunterricht. Beiträge zu seiner Auswahl und seiner Behandlung. Dazu: Entwurf zu einer Spruchsammlung. 2. Ausgabe 1904. Bielefeld, O. Fischer. — 21.

Pfleiderer, Prof. D. Otto, Der Religionsunterricht in der Schule. (Berliner „Tägliche Rundschau", 1903, Unterhaltungsbeilage No. 246. 247.) — 1a.

Rinn, Prof. Dr. Heinrich, und Jüngst, Pfarrer Lic. Johannes, Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. — 58.

Schäfer, Rektor P. C. Otto, und Krebs, Prof. Lic. theol. Dr. Albert, Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch. I. Aus den Büchern der Heiligen Schrift Alten Testaments. 6. Auflage. Der Ausgabe B dritte Auflage. (Nach Bestimmungen des Preußischen Unterrichtsministeriums.) Frankfurt a. M. 1902, M. Diesterweg. — 38.

Scheel, Lic. theol. Otto, Luthers Stellung zur Heiligen Schrift. Tübingen, 1902, J. C. B. Mohr. — 61.

Schröder, Seminardirektor J., Hilfsbüchlein zum Kleinen Katechismus zunächst der Diöcese Paderborn. 3. verbesserte Auflage. Mit kirchlicher Genehmigung. Paderborn, Junfermann. — 47.

Schubert, Prof. D. Dr. Hans von, Grundzüge der Kirchengeschichte. Ein Überblick. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. — 53.

Schulgesangbuch zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. Nach dem Evangelischen Gesangbuch für Rheinland und Westfalen. Bielefeld 1904, E. Siedhoff. — 66.

Digitized by Google

Schwartzkopff, Prof. Dr. P., Die Weiterbildung der Religion. Ein Kaiserwort. Ein Beitrag zur Verständigung über „Babel und Bibel" vom religionsgeschichtlichen und religionsphilosophischen Standpunkte aus. Schkeuditz bei Leipzig, W. Schäfer. — 49.

Soden, Prof. und Pfarrer D. von, Läfst sich Religion lehren? (Katechetische Zeitschrift IV, 129 ff.) — 5.

Spitta, K. Joh. Ph., Biblische Andachten. II. Teil. (Christliche Universalbibliothek No. 6.) Leipzig-Reudnitz, Christoph Steffen. — 68.

Staude, Schulrat Dr. Richard, Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. Erster Teil. Altes Testament. 12., 13. und 14. durchgesehene Auflage. (23. bis 29. Tausend.) Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 32.

Staudinger, Prof. Franz, Die zehn Gebote im Lichte moderner Ethik. Darmstadt 1902, Ludwig Saeng. — 48.

Steude, Seminardirektor Lic. E. G., Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 29.

Ströle, Pfarrer Dr. A. (Laufen a. Eyach i. Württemberg), Ist eine religionslose Moral möglich? ZPhP. IX, 217—234; 301—312; 409—431. — 50.

Thrändorf, Dr. E., und Meltzer, Dr. H., Kirchengeschichtliches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen. III. Teil: Neuzeit von Dr. E. Thrändorf. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 55.

Tränckner, Chr., Die biblische Poesie, besonders die alttestamentliche, und ihre Behandlung in der Schule. Ein Beitrag zur Belebung und Vertiefung des Religionsunterrichts. Gotha 1902, E. F. Thienemann. — 39.

Trautzsch, Oberl. Lic. theol. Friedrich, Die mündliche Verkündigung des Apostels Paulus dargestellt nach seinen Briefen. (= Pg. Frankenberg i. Sa. No. 647.) — 46.

Völker, Rektor Karl, und Strack, Prof. D. Dr. H. L., Biblische Geschichten für die ersten fünf Schuljahre (Vorstufe zum „Biblischen Lesebuch für evangelische Schulen"). Dritte, neu bearbeitete Auflage. Mit 2 Karten. Ausgabe B. Für höhere Schulen. Leipzig, Theod. Hofmann. — 33.

Weimar, Prof. G., Alttestamentliches Lesebuch für Schule und Haus. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 38.

Wischmeyer, Pastor Johannes, Leitfaden für den Konfirmandenunterricht auf Grund des kleinen Katechismus Luthers. 4. Auflage. Bethel bei Bielefeld 1902, Buchhandlung der Anstalt Bethel. — 46.

Witzmann, Oberl. Dr. Georg. Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu. Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts. Mit einem Anhang, enthaltend Kontext, Texte und Grundgedanken der wichtigeren Gleichnisse. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. — 43.

Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, herausgegeben von Dir. Prof. Dr. F. Fauth und Prof. Dr. Jul. Köster. XIV. Jahrgang. Berlin, Reuther & Reichard. — 1.

Zimmern, Prof. Heinr., Keilinschriften und Bibel nach ihrem religionsgeschichtlichen Zusammenhang. Ein Leitfaden zur Orientierung im sog. Bibel-Babel-Streit mit Einbeziehung auch der neutestamentlichen Probleme. Mit 9 Abbildungen. Berlin, Reuther & Reichard. — 37.

Zschokke, Heinrich, Stunden der Andacht, nach den Bedürfnissen der Gegenwart revidiert und geordnet durch Emil Zschokke. Original-Ausgabe in 6 Bänden. 37. Auflage. 4. Band: Christlicher Glaube. 5. Band: Christliche Liebe. 6. Band: Christliche Hoffnung. Aarau 1902, H. R. Sauerländer & Co. — 66.

IV. Katholische Religionslehre.

(s. Vorwort.)

Digitized by Google

V. Deutsch.

Altendorf, O., Proben aus einer Ovidübersetzung. (Progr. des Grofsh. Hess. Gymn. in Giefsen, enthält die Abschnitte: Lykaon, die Flut; Deukalion und Pyrrha; Phaethon; Kadmus; Perseus und Andromeda; Niobe. Die Übersetzung ist gefällig und liest sich leicht.

Am Feierabend. Sprüche und Lieder für deutsche Mütter und ihre Kinder. Rothenburg a. Tbr., J. P. Peter. — Eine Sammlung gemütvoller erzählender und Spruchdichtung für den deutschen Herd und die deutsche Familie.

Ammon, G., Wörterverzeichnis der deutschen Rechtschreibung mit Beigabe des amtlichen Regelbuchs. Nach den amtlich festgestellten Grundsätzen, verfafst unter Mitwirkung von N. Wecklein. München, Oldenbourg. — S. BbG. 39, S. 643 f. — 32.

Antigone. Ein Trauerspiel in 8 Szenen. Zur Aufführung in Schulen und Vereinen der gleichnamigen Tragödie des Sophokles in gedrängter Kürze nachgebildet als verbindender Text zu Mendelssohns Chören zur Antigone und mit einem Vorspruch versehen von J. Simon. Gelsenkirchen, Kannengiefser. — 56.

Arthur, J., Jeremia. Dramatisches Gedicht in fünf Akten. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Führt uns den 70jährigen Propheten vor. Die Aufzüge 1—4 spielen in Jerusalem, der 5. in einer ägyptischen Landschaft. Der tiefernste Inhalt und die entsprechende Darstellung werden den Leser sehr fesseln.

Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht. Homers Odyssee. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von F. Hoffmann; Sophokles' Antigone. Auf Grund der Donnerschen Übersetzung für den Schulgebrauch herausgegeben von W. Schmitz-Mancy; Der Kaufmann von Venedig von Shakespeare. Auf Grund der Schlegelschen Übersetzung für den Schulgebrauch herausgegeben von demselben; Hamlet von Shakespeare, für den Schulgebrauch herausgegeben von F. Hoffmann; Goethes Egmont von K. Hoeber; Goethe, Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit, Auswahl, für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Egen; Der Oberhof von K. Immermann, im Auszuge bearbeitet von Fr. Zurbonsen; F. Grillparzer, Das goldene Vlies, für den Schulgebrauch herausgegeben von P. Verres. Münster i. W., Aschendorff. — 46 f.

Bahr, H., Dialog vom Tragischen. Berlin, S. Fischers Verlag. Enthält die Abschnitte: Dialog vom Tragischen. Das unrettbare Ich. Philosophie des Impressionismus. Maximen. Kolonien. Ekstase. Der böse Goethe. — Der bekannte Verf., der Schöpfer des Wortes „Die Moderne", entwickelt in diesem seinem neusten Buche in geistvoller Weise seine Ideale und zieht die Umrisse der Moderne.

Barthel, K., Die deutsche Nationalliteratur der Neuzeit. Zehnte Auflage, neu bearbeitet und fortgesetzt von M. Vorberg, weitergeführt und vollendet von G. Burkhardt. 7. (Schlufs-) Lieferung. Gütersloh, Bertelsmann. — 59.

Bauer, F., Grundzüge der Neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. Vierundzwanzigste (der neuen Folge siebente) Auflage, bearbeitet von K. Duden. München, C. H. Beck. — 19.

Baumgart, H., Goethes Faust als einheitliche Dichtung erläutert, zweiter Band, die Erklärung des zweiten Teiles des Faust. Königsberg i. Pr., W. Koch. — 53.

Becks Grundrifs der Empirischen Psychologie und Logik. Durchgesehen von J. P. Baltzer. Neunzehnte Auflage. Stuttgart, J. B. Metzlerscher Verlag. — 81 f.

Bedeutung und Stellung der freien Vorträge im deutschen Unterricht der oberen Klassen und die Gestaltung dieses Unterrichtszweiges. Leitsätze, aufgestellt von v. Hagen. 9. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen. — 76 f.

Digitized by Google

Beer, R., Spanische Literaturgeschichte. 2 Bände. Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Vh. — 63.

Behrmann, G., Klopstockbüchlein. Zum hundertjährigen Todestage des Dichters am 14. März 1903. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. — 62.

Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, herausgegeben von A. Muthesius. 27. Heft: Das Studium des Dramas an Meisterwerken der deutschen Klassiker von A. Thoma. Teil I: Meisterwerke Lessings. Zweite Auflage. Gotha, Thienemann. — 53 f.

Bellermann, L., Imelmann, J., Jonas, F. und Suphan, B., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Vorschule, Unterstufe und Oberstufe. Berlin, Weidmann. — 38.

Beyschlag, F., Eine Parallele zwischen Platon und Goethe. BbG. Bd. 39. S. 257 ff. Enthält eine interessante Vergleichung einer Stelle aus der Apologie mit einer aus dem 3. Buche von Dichtung und Wahrheit, woraus die Erkenntnis gewonnen wird, dafs die unbewufst das Richtige treffende Intuition des Dichters für ihn nicht notwendig auch eine kritische Einsicht in die Gründe jedes einzelnen dichterischen Zuges bedingt.

Biese, A., Was ist Bildung? Eine Kaisergeburtstagsrede. — Rede zur Entlassung der Abiturienten. 26. Jahresber. des Kgl. Gymn. zu Neuwied. — Beide inhaltreichen und formgewandten Reden empfehlen wir angelegentlich.

— — Gedankengänge im deutschen Unterricht in Prima. LL. 1903. Heft 4, S. 28 ff. Handelt vom Unterschied des Gelegenheits- und Reflexionsgedichts besonders mit Beziehung auf Horaz und Goethe.

Bischoff, H., Heinrich Hansjakob, der Schwarzwälder Dorfdichter. Eine literarische Studie. Kassel, G. Weifs. — 57.

B. O., Wer soll den Unterricht in der philosophischen Propädeutik auf dem Gymnasium erteilen? PW. XII, 267. — 78.

Boeck, M., und Schaefer, C., Übungsbuch zur deutschen Sprachlehre. Zweiter Teil. Bearbeitet von H. Schulze. Hamburg, Meifsner. — 19 f.

Bölsche, W., Friedrich von Hardenberg, genannt Novalis. Mit zwei Bildnissen und einem Briefe als Handschriftenprobe. Sonderabdruck aus: Novalis' ausgewählten Werken in drei Bänden. Herausgegeben von W. Bölsche. Leipzig, Max Hesses Verlag. — 62.

Böttticher, G., und Kinzel, K., Altdeutsches Lesebuch. Halle, Bh. des Waisenhauses. — 45.

— — — — Denkmäler der älteren deutschen Literatur II, 2. Der arme Heinrich und Meier Helmbrecht von G. Böttticher; und IV, 2, Die Literatur des 18. Jahrhunderts vor Klopstock, von demselben. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Halle, Bh. des Waisenhauses. — 47.

Bräuning, C., Die Schwankungen und Schwierigkeiten in der deutschen Grammatik, zusammengestellt für den Unterricht in den mittleren Klassen höherer Schulen. Beilage zum Jahresber. des Gymn. in Meldorf. — 20.

Bräutigam, L., Übersicht über die neuere deutsche Literatur 1880—1902. Zweite Auflage. Kassel, Georg Weifs. — 59.

Bredts Textausgabe deutscher Klassiker. Band 4. Wilhelm Tell. Mit Karten der Örtlichkeit. Leipzig, H. Bredt. — 47 f.

Büchle, A., Die Köhler von Zähringen. Nach einer Sage aus deutscher Vorzeit. (Sammlung vaterländischer und geschichtlicher Schauspiele zu Schüler-Aufführungen an Mittelschulen 5). Karlsruhe, F. Gutsch. — Das Stück ist zu dem Zwecke, für den es bestimmt ist, sehr wohl geeignet.

— — Die Heimkehr. Dramatisches Bild aus Badens Vergangenheit. Ebenda. (Heft 1.)

— — Theodor Körners letzte Tage. Szenen aus den Befreiungskriegen. Ebenda. (Heft 4.)

— — Der Klausner von Geroldsau. Dramatisches Bild aus Badens Vergangenheit. Ebenda. (Heft 2). — Auch diese Stücke empfehlen sich zu Aufführungen in Schulen sehr. Auf ein ganz besonderes Interesse dürfte das Körner betreffende Anspruch haben.

Bürkner, R., Hans Sachs. Ein Volksabend. Gotha, Verlagsbureau. — 63.

Büttner, E., Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch. Vierte Auflage. Berlin, Weidmann. — 32.

Cleve, G. L., Die Sprache, in der wir geboren sind. Eine Anleitung zum Studium und Gebrauch des Volksdialekts für die Kirche und ihre Diener. Berlin W. 9, Meyer & Wunder. — Gibt eine Anleitung zur Erlernung und Anwendung des Volksdialekts, der ja naturgemäfs für die Verkündigung des Wortes Gottes von der gröfsten Wichtigkeit ist.

Conradt, C., Amytis. Festspiel zur 50jährigen Jubiläumsfeier des Kgl. Friedrich Wilhelms-Gymnasiums zu Greifenberg in Pom. — Das um 405 n. Chr. spielende, in leicht lesbaren Versen geschriebene Stück versetzt uns in die Zeit des Alcibiades und vergegenwärtigt, mit freier Erfindung durchsetzt, ein Stück alter Geschichte.

Consbruch, M., und Klincksieck, Fr., Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. Auswahl für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, C. F. Amelangs Verlag. — 53.

Cottasche Handbibliothek. 42: Der Richter von Zalamea von Calderon de la Barca, für die deutsche Bühne übersetzt von A. Wilbrandt; 47: Goethes Briefe, ausgewählt und in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausgegeben von E. v. der Hellen, zweiter Band (1780—88); 49: Märchen von W. Hauff; 56: Zriny, ein Trauerspiel in fünf Aufzügen von Th. Körner; 61: Der Rosenkönig, eine Vorstadtgeschichte von H. Seidel; 62: Weihnachtsgeschichten, von demselben; 63: Ludwig der Baier. Schauspiel in fünf Aufzügen von L. Uhland; 64: Ernst Herzog von Schwaben. Trauerspiel in fünf Aufzügen von L. Uhland; 65: Oberon. Ein Gedicht in zwölf Gesängen von Chr. M. Wieland. Mit einer Einleitung von F. Muncker. Stuttgart, J. G. Cottasche Bh. Nachf. — 48.

Debo, F., Dorotheas Bild. Eine Laokoonstudie. PA. Jahrg. 44, S. 803 ff. — Will eine Art Berichtigung geben zu Th. A. Meyers Buch „Das Stilgesetz der Poesie". In der Hauptsache hat M. recht: Die Anschauung ist nichts unbedingt Notwendiges in aller Poesie, nichts Konstitutives. Jedenfalls kann die lyrische Poesie die Anschauung entbehren. In der Epik ist sie aber nicht nur gestattet, sondern notwendig, d. h. beseelte Anschauung, die auf unser Gefühl wirkt. Das ist an dem Bilde Dorotheas zu erkennen.

Der deutsche Unterricht an unseren höheren Schulen. ZlS. 15, 1 ff. — 3.

Der Messias. Zum hundertjährigen Gedächtnis des Todestages Friedrich Gottlieb Klopstocks von J. G. Stark. Rothenburg a. Tbr., J. P. Peter. — 54.

Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik. Verhandlungen der Direktorenversammlung der Provinz Posen 1903. — 79 f.

Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus, herausgegeben von O. Lyon. 1. F. Reuter, Ut mine Stromtid von P. Vogel; 2. O. Ludwig Makkabäer von K. Petsch; 3. Hermann Sudermann, Frau Sorge von E. Böttticher; 4. Th. Storm, Immensee und Ein grünes Blatt von O. Ladendorf; 5. W. H. v. Riehl, Fluch der Schönheit, Quell der Genesung, Gerechtigkeit Gottes von Th. Matthias; 6. Ch. Frenssen der Dichter des Jörn Uhl von K. Kinzel; 9. F. W. Weber, Dreizehnlinden von E. Wasserzieher; 10. Richard Wagner, Die Meistersinger von R. Petsch. Leipzig, Teubner. — 48 f.

Deutschland. Fragmente eines Gedichtes von Friedrich von Schiller. Vortrag gehalten in der literarischen Vereinigung zu Altenburg von F. Volger. Altenburg, O. Bonde. Das Fragment ist nach den hier gemachten Ausführungen nicht erst im Jahre 1888 gefunden. Es war schon vorher bekannt. Schon K. Goedeke brachte es in seiner Ausgabe 1871. Der Dichter erkennt den Wert des Deutschen trotz der damaligen unglücklichen Zeit (1802).

Die ausländischen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von P. Hau. 1. Bändchen: Shakespeares Macbeth von P. Hau. Leipzig, H. Bredt. — 51.

Digitized by Google

Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von E. Kuenen und M. Evers. 1. Bändchen: Schillers Wilhelm Tell von E. Kuenen. 6. Aufl. 4. Bändchen: Goethes Hermann und Dorothea von E. Kuenen. 5. Aufl. 11. Bändchen: Goethes Egmont von F. Vollmer; 21. Bändchen: H. von Kleist, Prinz Friedrich von Homburg von E. Kuenen; 24. Bändchen: Heyses Kolberg von P. Gereke; 25. Bändchen: Hebbels Nibelungen von K. Jahnke. Leipzig, H. Bredt. — 50 f.

Die Meisterwerke der deutschen Bühne, herausgegeben von G. Witkowski: Schiller, Wilhelm Tell, vom Herausgeber; Maria Stuart von A. Leitzmann; Jungfrau von Orleans von F. Muncker. Leipzig, Max Hesse. — 52 f.

Doerr, E., Betrachtungen über die Methode des deutschen Unterrichts in den Unterklassen lateinloser höherer Lehranstalten. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 17, 218 ff. — 4.

Eckermann, Gespräche mit Goethe, herausgegeben von J. Öhquist. Leipzig, Teubner. — 54.

Ehlers P., und Kröplin, D., Die neue deutsche Rechtschreibung in ihren Abweichungen von der bisher gebräuchlichen Orthographie. 2. Aufl. Güstrow, Opitz & Co. — 32.

Eiermann, D., Einführung in die deutsche Rechtschreibung an unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Nach der Orthographie vom Jahre 1902. Planmäfsige Übungen nach ihrer Schwierigkeit geordnet in fünf aufeinanderfolgenden Stufen den Aufgaben der einzelnen Klassen angepafst. 3. Aufl. Schüler-Ausgabe. Karlsruhe, K. Scherer. — 32.

Eisler, R., Psychologie im Umrifs. Eine Darstellung der Grundgesetze des Seelenlebens. 3. Aufl. (Wissenschaftliche Volksbibliothek 29—30). Leipzig, Schnurpfeil. — 82.

Elss, H., Deutsche Sprachlehre. Ein Wiederholungsbuch für höhere Lehranstalten. Bielefeld, E. Siedhoff. — 20 f.

Ernst und Heiter und so weiter. Für die reifere Jugend gewählt aus den Schriften von Peter Rosegger. 2. Aufl. Leipzig, L. Staackmann. — 57 f.

Evers, M., und Walz, H., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Bearbeitung des Döbelner Lesebuchs (3. Aufl.) für Mittel- und Norddeutschland in engem Anschlufs an die neusten Preufsischen Lehrpläne. Erster Teil: Sexta, Ausgabe A. 2. Aufl. nach der neusten Rechtschreibung. Ausgabe B: Für preufsische Anstalten. Für Obertertia. Leipzig, Teubner. — 39 f.

Fahland, B., Der Froschmäusekrieg. Frei nach dem griechischen Originale. Festschrift III zur 50jährigen Jubelfeier des Kgl. Friedr.-Wilh.-Gymn. in Greifenberg i. Pom. ist eine wohlgelungene Erneuerung der alten griechischen Dichtung.

Fisch, R., Deutsche Aufsätze in vollständiger Ausführung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 73.

Fischer, Über Schwankungen im deutschen Sprachgebrauche der Gegenwart. Jahresber. des Friedr.-Wilh.-Realgymn. in Stettin, gliedert sich in die Abschnitte: I. Zur Wortbildung und Wortbiegung, II. Zur Wortfügung, III. Zur Satzlehre und beleuchtet eine grofse Zahl von Schwankungen des Sprachgebrauchs unter Erörterung ihres Ursprungs. Die interessante Abhandlung sei angelegentlichst empfohlen.

Fischer, A., Neue deutsche Rechtschreibung. Wörterbuch und Regeln nebst Anleitung zur Zeichensetzung. Berlin, Neufeld & Henius. — 32 f.

Florenz, K., Japanische Literatur (die Literaturen des Ostens in Einzeldarstellungen, Abteilung 1. (Band X, Bogen 1—6.) Leipzig, C. F. Amelangs Verlag. — 64.

Franke, Th., Schwierigkeiten und Schwankungen des deutschen Sprachgebrauchs. Hilfsbuch für den deutschen Schulunterricht auf der Oberstufe gehobener Bürgerschulen, in Fortbildungsschulen und Fachschulen. Dresden, A. Huhle. — 21.

Freytags Schulausgaben: Grillparzer, Sappho von G. Waniek; von dem-

selben: Der Traum ein Leben von A. Matthias; desselben: Weh dem, der lügt von R. Scheich; desselben: Ein Bruderzwist in Habsburg von G. Waniek; Goethes Briefe in Auswahl von G. Böttticher; Schillers Gedankenlyrik von A. Matthias; Schiller, Wallenstein von F. Ullsperger; Schiller, Wilhelm Tell von P. Strzemcha; Lyrische und epische Gedichte des 19. Jahrhunderts von M. Heinrich; Deutsche Dichtung in Österreich im 19. Jahrhundert von P. Strzemcha; Der Schwäbische Dichterkreis von E. Müller; Goethe, Achilleis von. G. Klee; Die deutschen Romantiker von H. Spiez. Leipzig, G. Freytag. — 49.

Friedmann, S., Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts in seinen Hauptvertretern. Autorisierte Übersetzung von L. Weber. 2 Bände. Leipzig, Seemann Nachf. — 60.

Fulda, Klopstocks Ode Heinrich der Vogler. LL. 1903, Heft 3, S. 42 ff. — zeigt, dafs Empfindungen den eigentlichen Inhalt des Gedichts ausmachen.

Gaudig, H., und Frick, G., Deutsche Schulausgaben. Wilhelm Tell, Schauspiel in 5 Aufzügen von Schiller. Für Schulgebrauch und Selbstunterricht herausgegeben von H. Gaudig. Leipzig und Berlin, Teubner. — 49.

Geisel, J., Der Glockengufs. Materialien zur Besprechung des Schillerschen Liedes von der Glocke. Zweite vermehrte Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 53.

Gemss, Die neue Rechtschreibung. Nach den Beschlüssen der Berliner Konferenz von 1901 ausführlich und gemeinverständlich dargestellt. 6. Auflage. Berlin, Kaiser-Wilhelm-Dank. — 33.

Gomolinsky, Die kleinen Ausarbeitungen und die freien Vorträge. Gm. Jahrg. 21, 481 f. — 67 f.

Graesers Schulausgaben: Goethes Faust 1. Teil von A. Lichtenheld; Götz von Berlichingen von L. Smolle; Hermann und Dorothea von A. Lichtenheld; Schiller, Maria Stuart von E. Müller; Wilhelm Tell von F. Prosch; Kabale und Liebe von A. Lichtenheld; H. von Kleist, Prinz von Homburg von demselben; F. Grillparzer, Die Ahnfrau von F. Streinz; desselben: König Ottokars Glück und Ende von F. Prosch; desselben: Der Traum ein Leben von F. Zimmert; desselben: Sappho von F. Prosch; desselben: Das goldene Vlies von F. Streinz; desselben: Libussa von A. Lichtenheld; desselben: Ein Bruderzwist im Hause Habsburg, ebenfalls von A. Lichtenheld. Leipzig, Teubner. — 50.

Griechische Tragödien, übersetzt von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff. Erster Band (Sophokles Ödipus, Euripides Hippolytos, Euripides der Mütter Bittgang, Euripides Herakles). 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 55 f.

— — Aeschylos, Agamemnon, ebenfalls 3. Aufl., ebenda.

Grillparzers Briefe und Tagebücher. Eine Ergänzung zu seinen Werken. Gesammelt und mit Anmerkungen herausgegeben von C. Glossy und A. Sauer. Erster Band: Briefe. Zweiter Band: Tagebücher. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. — 62.

Grofse, E., Zum deutschen Unterricht, Heft 7. Aus Immanuel Kants Schriften. Berlin, Weidmann. — S. ZG. 57, 247 f., 248 f., 434 ff. (Heft 1—7). — 50.

Grube, C., Der Unterricht in der Philosophie. Beilage zum Jahresbericht der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg 1903. — 82 f.

Grünwald, Deutsche Stilübungen. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 17, S. 631 ff. — 69 f.

Gurlitt, L., Beim göttlichen Sauhirten. Ein dramatisches Bild nach Homer, Berlin. Im Selbstverlag des Verfassers, ist eine aus dem Homer-Unterricht herausgewachsene Arbeit, welche darauf hinzielt, den Homer der Jugend und auch weiteren Kreisen zum anschaulicheren Verständnis zu bringen. Vor allem soll sie zu Schüleraufführungen dienen. Wir zweifeln nicht, dafs sie zur Belebung und Erweiterung des klassischen Unterrichts sehr beitragen wird. Die Sprache ist leicht und gefällig, der Vers der Jambus.

Digitized by Google

Gutmann K., und Marschall, G. N., Grundrifs der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre für höhere Lehranstalten (Mittelschulen). 7. Aufl. München, Oldenbourg. — 21.

Haberlandt, M., Die Hauptliteraturen des Orients. I. Teil: Die Literaturen Ostasiens und Indiens. II. Teil: Die Literaturen der Perser, Semiten und Türken, Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Vh. — 63 f.

Harder, F., Bemerkungen über die Behandlung der Dichtung der Befreiungskriege in UII. ZG. 57, 488 will dazu etwa 4 bis 5 Wochen Zeit; auch die dichterischen Individualitäten müssen zum Ausdruck kommen. Auch Volkslieder sind zu lesen. Beleben läfst sich der Unterricht durch die Vorzeigung von Abbildungen grofser Persönlichkeiten.

Harries, H., Naturalistische Darstellung seelischer Affekte in der tragischen Kunst der Griechen. Beilage zum Jahresber. der Lauenburgischen Gelehrtenschule (Gymn. zu Ratzeburg) will in weiteren Kreisen, die den antiken Studien ferner stehen, das Verständnis der dramatischen Kunst der Griechen fördern. Die Abhandlung ist dazu sehr geeignet.

Hecker, R., Wortlehre in übersichtlicher Darstellung. Ein Hilfsbüchlein für den praktischen Schulgebrauch in Volksschulen, Mittelschulen und höheren Lehranstalten, wie für die Hand des Lehrers. Langensalza, Schulbuchhandlung von Grefsler. — 22.

Heidelberg, H., Elementargrammatik der deutschen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. Zehnte verbesserte Auflage besorgt von C. Wagner. Berlin, Weidmann. S. auch ZlS. 15, 28. ZG. 57, 731 f. — 22.

Heintze, A., Die deutsche Literatur der obersten Klassen höherer Lehranstalten. ZlS. Jahrg. 14, S. 290 ff. stellt das Wichtigste zusammen, was (auch im MhS.) getrieben werden soll. Das Deutsche hat nach seiner Ansicht zu wenig Zeit. Nur deshalb soll man das minder Wichtige zu Hause lesen lassen.

Heinze, A., Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze. Gänzlich umgearbeitet von H. Heinze. 6. vermehrte und erweiterte Auflage. Fünftes Bändchen, Anleitung zum Disponieren und das Register für alle Bändchen. Leipzig, W. Engelmann. — 72.

Heinze, H., und Schröder, W., Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. 4. Bändchen: Aufgaben aus Götz von Berlichingen und Egmont von Heinze. 3. durchgesehene Auflage. 5. Bändchen: Aufgaben aus Iphigenie auf Tauris von Heinze. 3. durchgesehene Auflage. 7. Bändchen: Aufgaben aus Minna von Barnhelm von Schröder. 3. durchgesehene Auflage. 11. Bändchen: Aufgaben aus Torquato Tasso von Heinze. 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage. 20. Bändchen: Aufgaben aus den Gedichten des Horaz von Heinze. Leipzig, W. Engelmann. — S. ZR. 28, 541. ZG. 57, 439 f. — 72.

Hellwig, P., Die Aufgaben zu den deutschen Aufsätzen für die Schlufsprüfungen der preufsischen Realschulen während des Schuljahrs 1901/1902. MhS. II 514 f. — 67.

Hellwig, P., Hirt, P. und Zernial, U., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, Vorschule, Oktava und Septima, herausgegeben von P. Hellwig und A. Huth. Dresden, Ehlermann. — 38 f.

— — — (unter Mitwirkung von H. Spiefs), Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, 1. Teil für Sexta, 2. Teil für Quinta, 3. Teil für Quarta, 4. Teil für Tertia, 5. Teil für Untersekunda, die drei letzten in zweiter, die übrigen in dritter Auflage. Dresden, L. Ehlermann. — 40.

Hendels Bibliothek der Gesamtliteratur, Heft 1645: der Gastfreund, die Argonauten von F. Grillparzer; 1646: König Ottokars Glück und Ende von demselben; 1647: Esther von demselben; 1648: Die Jüdin von Toledo von demselben: 1663: Libussa von demselben: 1664: Ein Bruderzwist in Habsburg von demselben: 1665—67: Selbstbiographie, Erlebnisse und Erinnerungen von demselben: 1668: Der Giaur. Die Braut von Abydos von Lord Byron; 1669: Der Korsar Lara von demselben; 1677: Dursli der Branntweinsäufer oder der heilige Weihnachtsabend von J. Gotthelf; 1690—96: Isegrimm. Vaterländischer Roman von W. Alexis (W. Häring). Halle, O. Hendel. — 50.

Digitized by Goog

Hense, J., Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Prosa und Poesie mit literarhistorischen Übersichten und Darstellungen. Erster Teil: Dichtung des Mittelalters. 4. verbesserte Auflage. Freiburg i. B., Herder. — 44.

Herdin, E., Würde + Infinitiv als Indikativ Futuri praeteriti gebraucht. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, 17, 191 ff. — 16 f.

Herzog, J. A., Die Prinzipien der ästhetischen Reinigung und Steigerung. Beilage zum Jahres-Bericht über das Aargauische Lehrerseminar Wettingen, Schuljahr 1902—3, ist eine lesenswerte ästhetische Untersuchung, die sich namentlich auf das Gebiet der Dichtungen bezieht und einen Beitrag zum Verständnis solcher bietet.

Heyses allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung. Unter Berücksichtigung der amtlichen Erlasse über Verdeutschung der Fremdwörter und der neuen einheitlichen Rechtschreibung, neu bearbeitet, vielfach berichtigt und vermehrt von O. Lyon. 18. Original-Ausgabe. Hannover, Hahnsche Buchhandlung 1903. — 71.

Hoffmann, K., Deutsche Sprachlehre. Ein methodischer Leitfaden für Mittelschulen und höhere Lehranstalten. 3. durchgesehene und verbesserte Auflage. Gießen, E. Roth. — 22 f.

— — Die Behandlung epischer Dichtungen als Vorbereitung für die Lektüre der Dramen, BbG. Band 39, S. 538 ff. weist nach, wie die epische Dichtung eine Vorstufe für die dramatische ist. Handlung kommt in beiden vor, auch Einheit der Handlung ist in beiden erforderlich. Auch Tragisches findet sich in Epen; in beiden ist auch der Aufbau kunstvoll.

Hoffs, van F., Zur Verteidigung von Schillers Glocke MhS. II, 630 ff., wendet sich gegen das abfällige Urteil Grimms über Schiller. Die Glocke ist das gestaltenreichste Werk seiner Gedankenlyrik.

Hofmann, H., Wilhelm Hauff. Eine nach neuen Quellen bearbeitete Darstellung seines Werdeganges. Mit einer Sammlung seiner Briefe und einer Auswahl aus dem unveröffentlichten Nachlafs des Dichters. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 62.

Hofmann, F., Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Zugleich 3. Auflage der Grundzüge der deutschen Grammatik von F. Wüseke. Leipzig, Teubner. S. MhS. II, 134. — 23.

Höhr, A., Siebenbürgisch-sächsische Kinderreime und Kinderspiele. Beilage zum Progr. des Bischof. Teutsch.-Gymn. in Segewár (Schäfsburg) vom Schuljahr 1902—3, enthält eine sehr umfassende Sammlung von Kindersprüchen, die Verf. auch auf ihren Ursprung prüft und untersucht.

Hönicke, Über Schillers Gedicht: Das Ideal und das Leben (Jahresbericht des Kgl. Gymn. in Dramburg) ist ein recht beachtenswerter Beitrag zur Erklärung der Schillerschen Dichtung.

Hopf, J. und Paulsiek, K., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Obersekunda und Prima. Den neuen Lehrplänen gemäfs bearbeitet von K. Kinzel. Erster Abschnitt: Altdeutsches Lesebuch, zusammengestellt von W. Scheel. Zehnte Auflage (in der neuen Rechtschreibung). Berlin, E. S. Mittler & Sohn. Zweiter Abschnitt: Proben der Poesie und Prosa des 16., 17., 18. und 19. Jahrhunderts von K. Kinzel. — 44 f.

Hynitzsch, A., Das Leben des Traums und der Traum des Lebens. Beilage zum Jahresbericht des kgl. Gymnasiums in Quedlinburg. — 83.

Jabusch, P., Einige Winke für die Abfassung deutscher Aufsätze in den oberen Klassen höherer Lehranstalten mit hinzugefügten Proben. Beilage zum Bericht des Kgl. Ulrichs-Gymn. in Norden. — 70 f.

Jäger, J., Die Flexionsverhältnisse der Mundart von Mahlberg (bei Lahr) und einiger anderer niederallemannischer Mundarten. I. Deklination der Substantiva. Beilage zum 35. Jahresber. des Realgymn. mit Gymnasialabteilung zu Karlsruhe ist eine Umarbeitung einer früheren Abhandlung des Verf.: Die Flexionsverhältnisse der Mundart von Mahlberg: eine gründliche grammatische Studie; für die dort gesprochene Mundart von grofsem Interesse.

Digitized by Google

Jerusalem, W., Lehrbuch der Psychologie. Dritte, vollständig umgearbeitete Auflage des Lehrbuchs der empirischen Psychologie. Mit 20 Abbildungen im Texte. Wien, Wilhelm Braumüller. — 83.

Ilgenstein, H., Mörike und Goethe. Eine literarische Studie. Berlin, R. Schröder. — 63.

Jonas, R., Grundzüge der philosophischen Propädeutik. 8. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 80.

— — Die Philosophie in der höheren Schule. Ebenda. — 81.

Kammerer, J., Deutsche Stillehre. Stuttgart, Hobbing & Büchle. — 71.

Kannengiefser, P., Über die Notwendigkeit der Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Gymnasialklassen. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 16, 1 ff. — 1.

— — Ein Rückblick auf die Strafsburger Philologenversammlung. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 17, S. 43 ff. — 1.

Kappstein, Th., Emil Frommel (Männer der Zeit. Lebensbilder hervorragender Persönlichkeiten der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit, Band XIV). Leipzig, Seemann Nachf. — 57.

Karlowa, O., Bemerkungen zu Shakespeares Macbeth (30. Progr. des Kgl. Gymn. in Pless) bildet einen beachtenswerten Beitrag zum Verständnis der Shakespeareschen Dichtung.

Kehrein, J., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von V. Kehrein. I. Untere Lehrstufe. 10. umgearbeitete Auflage. II. Mittlere Lehrstufe. 9. umgearbeitete Auflage. Leipzig, O. Wigand. — 40 f.

— — Kleine deutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten. Nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von V. Kehrein. 6. umgearbeitete Auflage. Leipzig, O. Wigand. — 23 f.

Kerner, Justinus, Sämtliche Werke in 8 Büchern. Mit dem Portrait des Dichters, der Abbildung des Kerner-Hauses, sowie des Kerner-Denkmals und vielen anderen Autotypie-Vollbildern und Illustrationen. Neu herausgegeben mit einer biographischen Einleitung von W. Heichen. I. Band. Buch 1—5. Berlin, A. Weichert. — 57.

Kettner, G., Die Lektüre Lessingscher Dramen auf den höheren Schulen. MhS. II, 19 ff. Bedenken werden gegen Emilia Galotti und Nathan erhoben; beide sind zu betrachten. Verf. zeigt, wie man Minna von Barnhelm auf der obersten Stufe zusammenfassend behandeln kann.

Kiy, V., Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen im Anschlufs an die deutsche Schullektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Vierter Teil. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 73.

Kleiber, L., Beiträge zur Charakteristik von Goethes Egmont. Jahresber. über das Kgl. Friedr. Wilhelms-Gymn. in Berlin, ist wohl geeignet, das Verständnis der Goetheschen Dichtung zu fördern; eine auf gründlichstem literarischem Studium beruhende Abhandlung.

Kleiner deutscher Homer. Ilias und Odyssee im Auszuge. Verdeutscht, mit Anmerkungen und Zusätzen von A. Schaefer. Vierte Auflage in alldeutscher Rechtschreibung. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — 54.

Kohts, R., Meyer, K. W., und Schuster, A., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, 9. Auflage, nach den neuen Lehrplänen bearbeitet von W. Fiehn, H. Schäfer und A. Schuster. I. Teil Sexta, II. Teil Quinta. Hannover, Helwing. — 41.

Königs Erläuterungen zu den Klassikern. Bändchen 72/73: Erläuterungen zu Goethes Dichtung und Wahrheit von E. Bischoff. Leipzig, H. Beyer. — 50.

Kühne, H., Neuestes Fremdwörterbuch. Ein Nachschlagebuch zur Erklärung aller gebräuchlichen Fremdwörter und Ausdrücke. Mit Angabe der richtigen Aussprache. Reutlingen, Rob. Bardtenschlager. — 71 f.

Külpe, O., Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland (Heft 41 aus: Natur und Geisteswelt). Leipzig, Teubner. — 81.

Lange, E., Heinrich Kruses Pommersche Dramen. Ein Erinnerungsblatt. Greifswald, J. Abel. — 62 f.

Lange, O., Kleine deutsche Sprachlehre. Neunundvierzigste Auflage, durchgesehen von L. Berthold. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 24.

Digitized by Google

Langguth, A., Christian Hieronymus Esmarch und der Göttinger Dichterbund. Nach neuen Quellen aus Esmarchs handschriftlichem Nachlafs. Mit 60 Schattenrissen aus Esmarchs Sammlung und seinem Bilde. Berlin, H. Paetel. — 61.

Latrille, Ein Jahr philosophischer Propädeutik am Reform-Realgymnasium zu Kiel. LL. 1903. 2, 39 ff. — 78.

Laube, R., Rudolf Hildebrand und seine Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Leipzig, Brandstetter. — 9 f., 12 f., 36 f., 64.

Laufenberg, J., Tabelle zur neuen Rechtschreibung. 10. Aufl. Cöln-Deutz, Selbstverlag. — 33.

Lehmann, R., Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und Literatur für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Vierte Auflage. Berlin, Weidmann. — 59.

Lehmann, O., und Dorenwell, K., Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. In 4 Heften. 4. (Schlufs)heft: Tertia. Zweite verbesserte Auflage. Hannover, C. Meyer. — S. ZbR. 1903, S. 125 (einzelne Wendungen sind nicht zu billigen). — 24.

Leimbach, K. L., Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Neunter Band. Zweite Lieferung. Frankfurt a. M., Kesselring, enthält auf S. 161—320 die Lebensbeschreibungen von 13 neueren Dichtern und Dichterinnen nebst zahlreichen Proben aus ihren Dichtungen.

Lesebuch für das dritte Schuljahr in zwei Abteilungen. Erste Abteilung: Thüringer Sagen. Zweite Abteilung: Aus Thüringens alter Zeit: Thüringer Land, Volk und Kind. Von den Verfassern der Schuljahre. Leipzig, H. Bredt. — 39.

Levy, R., Martial und die deutsche Epigrammatik des siebzehnten Jahrhunderts. Stuttgart, Levy & Müller, ist eine gründliche Forschung, die nachweist, wie viele deutsche Epigrammendichter von Martial abhängig sind. Ein vortrefflicher Beitrag zur Literaturgeschichte des 17. Jahrhunderts.

Lobsien, M., Zur modernen Reform des Rechtschreibunterrichts. ZPhP. Jahrg. 10, 116 ff. — 31.

Lorenz, H., Raydt, H., und Rössger R., Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Erster Teil: Prosa. Zweiter Teil: Gedichte für Untertertia. Leipzig, R. Voigtländer. — 41.

Lüttge, E., Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. Leipzig, E. Wunderlich. — 4 f., 14. 37 f. 65 f.

Lyon, O., Abrifs der deutschen Poetik (Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Zweiter Teil: Für obere Klassen. Stilistik, Poetik und Literaturgeschichte. Ausgabe B in drei Abteilungen. Zweite Abteilung: Poetik. 6. vermehrte und verbesserte Auflage). Leipzig, Teubner. — 56 f.

— — und Polack, P., Handbuch der deutschen Sprache. Ausgabe C für Präparandenanstalten und Seminare. Mit Übungsaufgaben. Leipzig, Teubner. — 24 f.

— — und Scheel, W., Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Erster Teil. Zweite verbesserte Auflage in der neuen Rechtschreibung. Leipzig, Teubner. — S. ZfS. 14, 249. ZG. 57, 559. — 25.

Marschall, G. N., und Gutmann, K., Deutsches Sprachbuch. Sprach- und Rechtschreiblehre. 2 Abteilungen. München, Oldenbourg. — 25 f.

Mafs, Th., Handbuch der deutschen Literatur. Biographie der Dichter nebst Erläuterung und Inhaltsangabe der Werke derselben. Ein Hilfsbuch für Seminaristen und Schüler höherer Lehranstalten, sowie für Lehrer, die sich auf Prüfungen vorbereiten. (Hilfs- und Vorbereitungs-Bücher für die Prüfungen an höheren Lehranstalten.) Dresden, E. Pierson. — 58 f.

Matthias, A., Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Vierte durchgesehene Auflage. Düsseldorf, Blasius. — 26.

— — Zur Jahreswende. MhS. II, 1 ff. — 3.

Matthias, Th., Eine junge Anwendung der Umschreibung mit würde. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, 17, 419 ff. — 17.

Maurus, P., Die Wielandsage in der Literatur, (Münchener Beiträge zur romanischen und englischen Philologie, herausgegeben von H. Breymann und J. Schick. 25. Heft. Erlangen und Leipzig, Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachf. (G. Böhme). — 63.

Mensing, O., Deutsche Grammatik für höhere Schulen. Dresden, Ehlermann. — 26 f.

Meyer, A. G., und Nagel, L., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten im Anschlusse an die preufsischen Lehrpläne von 1901, insbesondere für Real-, Oberrealschulen und Realgymnasien. Unterstufe. Zweiter Teil für die Klasse V. Dritter Teil für die Klasse IV. Beide in Ausgabe C. Leipzig, Dürrsche Bh. — 41 f.

Meyer, J., Deutsches Sprachbuch. Für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen. Ausgabe A in einem Hefte. Dreizehnte bis fünfzehnte verbesserte Auflage. Hannover, C. Meyer. — 27.

— — Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Nach methodischen Grundsätzen für Mittel-, Bürger- und gehobenen Volksschulen, sowie für die entsprechenden Klassen der höheren Lehranstalten. Ausgabe A in einem Hefte. 16. verb. Auflage. Hannover, C. Meyer. — 33.

Meyers Volksbücher, 1349: Grillparzer, Weh dem, der lügt! 1350, 51 von demselben: Die Ahnfrau. 1352, 53 von demselben: Der Traum ein Leben. 1354: von demselben: Sappho. 1362, 63 von demselben: Ein treuer Diener seines Herrn. 1364, 65 von demselben: Des Meeres und der Liebe Wellen. 1366—68 von demselben: Das goldene Vlies. 1369, 70 von demselben: König Ottokars Glück und Ende. 1371 von demselben: Die Jüdin von Toledo. 1372, 73 von demselben: Ein Bruderzwist in Habsburg. 1374 von demselben: Der arme Spielmann. — 1335—1342: Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes. 1343. 44: Halm, Der Sohn der Wildnis. 1345—47: Thamm, Femgericht und Hexenprozesse. 1348: Riffert, Das Spiel vom Fürsten Bismarck.

Mitteregger, P., Deutsches Lesebuch für Mädchen-Lyceen. Zweiter Band. Wien, Deuticke. — 45 f.

Mosapp, H., Wilhelm Hauff. Ein Volksabend. Gotha, Verlagsbureau. — 62.

Mosengel, G., Deutsche Aufsätze für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten im Anschlufs an den deutschen Lesestoff. Entwürfe und ausgeführte Aufsätze, Neue Folge. Leipzig, Teubner. — 73.

Müller, August, Allgemeines Wörterbuch der Aussprache ausländischer Eigennamen. Ein Handbuch für Gebildete aller Stände und eine notwendige Ergänzung aller Fremdwörterbücher. Ergänzungsheft zur 7. Auflage, bearbeitet von H. Michaelis. Leipzig-R., E. Haberland, empfiehlt sich als ein sehr brauchbares Hilfsmittel für alle Gebildeten. Der Inhalt ist reichhaltig, die Angabe der Aussprache klar und deutlich.

Mummenhoff, W., Die Darstellungsweise Lessings in seinen prosaischen Schriften (73. Jahresber. des Gymn. zu Recklinghausen), weist in interessanter Art die Vorzüge des Lessingschen Stiles nach.

Muthesius, K., Goethe, ein Kinderfreund. Mit einer Abbildung. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 61.

Natorp, Philosophische Propädeutik (Allgemeine Einleitung in die Philosophie und Anfangsgründe der Logik, Ethik und Psychologie) in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. — 83.

Naumann, J., Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Beispielen, Entwürfen und Stoffdarbietungen. 7. Auflage. Drei Teile. Leipzig, Teubner. — 73 f.

Necker, M., Grillparzers Leben und Schriften. Leipzig, Max Hesse. — 62

Netoliczka, O., und Wolff, H., Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. 4. Teil fünfte bis achte Klasse. Hermanstadt, W. Krafft. — 42.

Nusser, Zur deutschen Klassikerlektüre (Dramatische Probleme) BbG. Band 39, S. 532 ff., behandelt einige Punkte aus Goethes Egmont, Iphigenie und Lessings Nathan.

Digitized by Google

Oertel, O., Zur Stillehre. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht. Jahrg. 17, S. 537 ff. — 68.

Paldamus und Scholderer, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Vorstufe Oktava, neu herausgegeben von F. Höfler. 16. veränderte und vermehrte Auflage. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 39.

— — Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Ausgabe C, Zweiter Teil, Sexta. Herausgegeben von O. Winneberger. 20. Aufl. Dritter Teil, Quinta, von demselben. 16. Aufl. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 42.

Peters, R., Religionsunterricht oder philosophische Propädeutik? Religionsunterricht und philosophische Propädeutik? MhS. II, 402 ff. — 78.

Petzet, Chr., Die Blütezeit der deutschen politischen Lyrik von 1840—1850. Ein Beitrag zur deutschen Literatur und Nationalgeschichte. 4. und 5. Lieferung. München, J. F. Lehmann. — S. ZG. 57, 154 f., 724 f. — 60.

Pfordten, H. v. d., Handlung und Dichtung der Bühnenwerke Richard Wagners nach ihren Grundlagen in Sage und Geschichte dargestellt. Berlin, Trowitzsch & Sohn. — 54.

Polonskij, G., Geschichte der russischen Literatur. Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Vh. — 63.

Prosch, F., Geschichte der deutschen Dichtung zum Gebrauch an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium. Erster Teil: Von der Urzeit bis zu Goethes Rückkehr aus Italien. Zweite Auflage. Wien, K. Graeser & Co. — Versehentlich ist Teil II in dem Bericht nicht erwähnt. Wir holen das Versäumte hier nach. Er behandelt Schiller, Goethes und Schillers Zusammenwirken, Romantik. — S. ZR. 28, 608. — 59 f.

Psychologie auf den höheren Schulen, PW. XII, 53. — 78.

Puls, A., Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands, erster Teil, Lesebuch für Sexta, zweiter Teil für Quinta. 2. vermehrte und nach den Lehrplänen von 1901 und der neuen Rechtschreibung verbesserte Auflage. Gotha, Thienemann. — 42 f.

Püschmann, J., Klopstock, der Sänger des Messias. Lebensbild und Auswahl aus seinen Dichtungen. Mit 5 Abbildungen. Dresden, Niederlage des Vereins zur Verbreitung christlicher Schriften im Königreich Sachsen. — 62.

Rausch, A., Die Stoa. Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik. N. J. 1903, S. 241 ff.

Revision des deutschen Unterrichts. ZlS. 14, 289. — 3.

Richter, Chr., Kleines Handbuch der deutschen Synonymen und synonymischen Redeweisen für die Schule und das praktische Leben dargestellt. Zweite verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh. — 71.

Römische Komödien, deutsch von C. Bardt (Plautus: Der Schatz. Die Zwillinge; Terentius: Das Mädchen von Andros, Die Brüder.) Berlin, Weidmann. — 55.

Rosenhagen, G., Die Strophe in der deutschen klassischen Ballade. I. Strophe und Darstellung, Beilage zum Jahresber. der Realsch. in Eilbeck. Der hier vorliegende 1. Teil beantwortet in eingehender und gründlicher Weise die Frage: „Wie hängt die Anwendung der Strophe in der Ballade mit der Darstellung zusammen?“

R., R., Die deutschen Aufsätze der O. III., PW. XII, 363 f. — 67.

Rüsch, Th., Zur Satzlehre. Gm. 21, 81 ff. — 16.

Sahr, J., Vom deutschen Aufsatz in den Oberklassen. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht. Jahrg. 17, S. 609 ff. — 66.

Sakuntala. Ein indisches Spiel des Königs Kalidasa. In deutscher Bühnenfassung von Max Möller. Berlin, O. Elsner — will das Stück dem europäischen Publikum nahe bringen. Verf. hat nur da Änderungen bezw. Umstellungen vorgenommen, wo es aus bühnentechnischen Rücksichten notwendig war. Die Sprache ist anmutend und edel.

Sallwürk, E. v., Zur Lesebuchfrage, SwS. Jahrg. 20, 46 ff. — 34.

Sammlung Göschen: Eddalieder und Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen von W. Ranisch. Leipzig, G. J. Göschensche Vh. — 49.

Sanden, von, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. Aus den Lehrplänen des Kgl. Comenius-Gymn. zu Lissa herausgegeben. Zweite verbesserte Auflage. Lissa i. P., F. Ebbecke. — 27.

Sarrazin, O., Wörterbuch für eine deutsche Einheitsschreibung. Berlin, W. Ernst & Sohn. — 31.

Scharrelmann, H., Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik. Erstes Tausend. Hamburg, Alfred Janssen. „Das Buch will zu einer tieferen Auffassung des Lehrberufs, zu einer künstlerischen Gestaltung unserer täglichen Arbeit und zu einem feinsinnigen Verständnis der Kindeswelt führen." Diesen Zweck erfüllt es in vortrefflicher Weise, indem es sich gegen jede Pedanterie und Trockenheit wendet. Wenn auch darin mancherlei Unterrichtsfächer berührt werden, so trifft doch eine ganze Anzahl, der im ganzen 51 Abschnitte, den deutschen Unterricht. So manche hier gegebene Winke sind sehr beachtenswert. Man lese z. B. 11. Grübeleien über Aufsatzkorrektur.

Schauenburg-Hoche, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen. Erster Teil. 7. verbesserte Auflage. Zweiter Teil. 4. verbesserte Auflage, bearbeitet von H. Rinn. Essen, Bädeker. — 45.

Scheel, W., Deutsches Lesebuch für hohere Lehranstalten. Unterstufe: Sexta, Quinta, Quarta. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 43.

Schelle, H., Grammatik der deutschen Sprache für Ausländer. Leipzig, Renger. — 27 f.

Schiller, Karl, Handbuch der deutschen Sprache. In zweiter gänzlich umgearbeiteter und vermehrter Auflage, herausgegeben von F. Bauer und F. Streinz. Erster Teil: Wörterbuch der deutschen Sprache und der gebräuchlichen Fremdwörter. Lieferung 1—10. Wien, A. Hartlebens Verlag. — 72.

Schmitz-Mancy, Bemerkungen zu den Bestimmungen der neuen Lehrpläne für den deutschen Unterricht, ZlS. Jahrg. 14, S. 323ff. Klopstocks Bedeutung für l. Dieser Dichter ist nach des Verf. Ansicht mit vollem Recht nicht zu kurz gekommen; er hat „den Schatz der nationalen Güter für das Bewufstsein seines Volks herrlich erweitert."

Schneider, G., Der philosophische Unterricht in den höheren Schulen. ZG. 57, S. 99 ff. — 78.

Schöninghs Textausgaben alter und neuer Schriftsteller, herausgegeben von Funke und Schmitz-Mancy. 1. Schillers Braut von Messina; 2. Goethes Götz von Berlichingen; 3. Lessings Nathan der Weise; 4. Schillers ausgewählte Gedichte; 5. Schillers Maria Stuart; 6. Lessings Emilia Galotti; 7. Shakespeares König Lear; 8. Grillparzers Sappho. Paderborn, F. Schöningh. — 52.

— Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. Band 29: Grillparzers Sappho mit Erläuterungen von H. Vockeradt. Paderborn, F. Schöningh. — 51.

Schuberth, G., Einheitliche Lehre vom Gebrauch der Satzkerbe. Beilage zum Osterbericht der Realsch. mit Progymn. in Grofsenhain. — 17 f.

Schwäbl, J. Nep., Die altbayerische Mundart. Grammatik und Sprachproben. Herausgegeben auf Veranlassung und Unterstützung des Vereins für Bayerische Volkskunde und Mundartforschung. München, J. Lindauersche Buchh., ist für weitere Kreise, ganz besonders aber für Lehrer des Deutschen bestimmt; das Buch soll ihnen einen Einblick in die Entwickelung der bayerischen Mundarten vermitteln. Es gibt eine sehr gründliche Einführung in dieselben.

Schwartz, W., Leitfaden für den deutschen Unterricht auf höheren Lehranstalten, 22. Aufl., nach den neuen Regeln der deutschen Rechtschreibung bearbeitet von J. Freier. Berlin, J. G. Cottasche Bh. Nf. — 28.

Schwerin, Claudius, Frhr. v., Richard Wagners Frauengestalten: Brünnhilde, Kundry. Leipzig, Feodor Reinboth. — 54 f.

Seidel, H., Phantasiestücke. Gesamtausgabe der in den Gesammelten Schriften Band I—XIV verstreuten Märchen. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Bh. Nf. — 58.

Selge, P., Logische Schulung im deutschen Unterricht. LL. 1903, 2, S. 36 f. — 78 f.

Singer, S., Die deutsche Kultur im Spiegel des Bedeutungslehnwortes. Vortrag gehalten in der Gesellschaftssitzung vom 23. Januar 1903 (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich. Heft VII.) Zürich, Zürcher & Furrer. — 29 f.

Sophokles ausgewählte Tragödien (König Ödipus, Ödipus in Kolonos, Antigone, Elektra) mit Rücksicht auf die Bühne übertragen von A. Wilbrandt. Zweite Auflage. München, C. H. Becksche Verlagsb. — 55.

Spatenka, J., Tabellen zur neueren deutschen Literaturgeschichte. (1724—1832.) Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — 60.

Sternberg, F., Zum deutschen Unterricht in der Quinta des Gymnasiums. Beilage zum Jahresber. des Progymn. in Friedrichshagen. — 8.

Steuding, H., Hilfsbuch für den deutschen Unterricht. Eine Beigabe zu jeder Schulliteraturgeschichte. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. — 64.

Stöckel, H., Das Recht der Muttersprache. ZbR. S. 210 ff. — 2.

Strobel, K., Sollen wir in der Volksschule ein ganzes Buch lesen? Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 17, S. 19 ff. — 35.

Teetz, F., Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 7. u. 8. Bändchen. Aufgaben aus Goethes Gedichten. 1. u. 2. Teil. Leipzig, W. Engelmann. — 74.

Thiede, J., Eine von der Naturerkenntnis ausgehende propädeutische Behandlung der Philosophie in der Schule (Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Gymn. in Köslin 1904). — 83 f.

Thouret, G., Nomen atque omen. Unser Name und seine Vorbedeutung (Jahresber. des Helmholtz-Realgymnasiums in Schöneberg) schildert die hohe Bedeutung des grofsen Mannes für die Schule, welche nach ihm ihren Namen erhalten hat.

Tiedke, H., Anklänge an Horaz bei Geibel (Beilage zum Jahresber. des Berlinischen Gymn. zum Grauen Kloster), ist eine überaus interessante Zusammenstellung, hervorgegangen aus eingehendem Studium der beiden Dichter. Wir entnehmen aus derselben, wie grofs Geibels Interesse überhaupt für das klassische Altertum war und wie sich die Spuren davon vielfach verfolgen lassen.

Trost, K., Goethe und der Protestantismus des zwanzigsten Jahrhunderts. Berlin, Alexander Duncker. — 61.

Tumlirz, K., Deutsche Schulgrammatik. Vierte umgearbeitete Auflage. Leipzig, G. Freytag. — 28 f.

Über die Pflicht der höheren Schulen in die Philosophie einzuführen, a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie; b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht. Verhandlungen der Direktorenversammlung der Provinz Sachsen 1903. — 79 f.

Ullrich, H., Deutsche Musteraufsätze. Ein stilistisch-rhetorisches Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Schulen. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage in der neuen Rechtschreibung. Leipzig, Teubner. — 74 f.

Universal-Bibliothek. Leipzig, Ph. Reclam jr. — Aus dieser Sammlung liegen diesmal vor: 4443: Dichter-Biographien. Neunter Band. F. Grillparzer von A. Zipper. 4448—53: Der falsche Waldemar. Vaterländischer Roman von W. Alexis (W. Häring). Zwei Bände. 4357: La Traviata, Oper in 4 Aufzügen von G. Verdi. Dichtung nach Dumas des Jüngeren Roman La Dame aux Camélias von F. M. Piave. 4391: Libussa, Trauerspiel in fünf Aufzügen von F. Grillparzer. 4377: Die Ahnfrau, Trauerspiel in fünf Aufzügen von demselben. 4378: Sappho, Trauerspiel in fünf Aufzügen von demselben. 4379: Das goldene Vlies, Dramatisches Gedicht in 3 Abteilungen von demselben. Erste u. zweite Abteilung: Der Gastfreund. Die Argonauten. 4381: Weh' dem, der lügt! Lustspiel in fünf Aufzügen von demselben. 4382: König Ottokars Glück und Ende, Trauerspiel in fünf Aufzügen von demselben. 4383: Ein treuer Diener seines Herrn, Trauerspiel in fünf Aufzügen von demselben. 4385: Der Traum ein Leben, Dramatisches Märchen in vier

Digitized by Google

Aufzügen von demselben. 4392: Esther. Dramatisches Fragment in 2 Aufzügen. Hannibal und Scipio, Dramatische Scene von demselben. 4394: Die Jüdin von Toledo, Historisches Trauerspiel in fünf Aufzügen von demselben.

Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben, Lieferung 76: Iphigenie auf Tauris von Euripides von C. Hubatsch; 91: Parzival von Wolfram von Eschenbach, im Auszuge übertragen und erklärt von G. Legerlotz; Sappho von Grillparzer von H. Löschhorn; 94: Das goldene Vlies. 1. Bändchen. Der Gastfreund. Die Argonauten von F. Grillparzer von E. Lange; 95: Herodes und Mariamne von F. Hebbel von R. Petsch; 96: Hilfsbuch zu Schiller. Für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von K. Franz; 97: Deutsche Prosa. III. Teil Moderne erzählende Prosa. Erstes Bändchen, ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben von G. Porger; 99: Das goldene Vlies von F. Grillparzer, zweites Bändchen, Medea von E. Lange. 103: Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller, herausgegeben von E. Lemp. I. Zur Religion und Ethik: 104: II. Zur deutschen Literaturgeschichte: 105: III. Zur deutschen Geschichte. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 52.

Vockeradt, H., Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes auf den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten in Regeln und Beispielen. Paderborn, F. Schöningh. — 75 f.

Vogel, Th., Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion und zu religiös-kirchlichen Fragen. Leipzig, Teubner. — 61.

Voigt, L., Deutsches Lesebuch für Handelsschulen. 11., 12. und 13. neu durchgesehene Auflage. Dresden, A. Huhle. — 46.

Walleser, M., Philosophische Propädeutik in der Oberrealschule. SwS. 20, S. 91 ff. — 78.

Waetzoldt, St., Drei Vorträge (Die Jugendsprache Goethes. Goethe und die Romantik. Goethes Ballade). Zweite vermehrte Auflage. Leipzig, Dürrsche Bh. — 61 f.

Wehrbach, Malli, Cl., Schüleraufsätze. Aufsatzübungen der Volksschüler. I. Teil: Unter- und Mittelstufe. Minden, Marowsky. — 76.

Weise, O., Musterbeispiele zur deutschen Stillehre. Ein Handbüchlein für Schüler. Leipzig, Teubner. — 71.

— — Musterstücke deutscher Prosa. Zur Stilbildung und zur Belehrung. Ebenda. — 71.

Weitbrecht, C., Deutsche Literaturgeschichte der Klassikerzeit (Sammlung Göschen). Leipzig, G. J. Göschensche Vh. — 60.

Welche Erfahrungen sind mit dem Betrieb des Mittelhochdeutschen gemacht worden, und wie empfiehlt es sich, diesen Unterrichtszweig zu gestalten? Verhandlungen der 9. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen. — 38.

Welzel, P., Betrachtungen über Homers Odyssee als Kunstwerk. Zweiter Teil. Jahresber. des Kgl. kath. Matthias-Gymn. in Breslau, bildet einen interessanten Beitrag zum tieferen Verständnis der grofsen epischen Dichtung.

Wermbter, H., Zur Vertiefung der nationalen Bildung. ZR. 15, 46. — 3.

Werneke, H., Versuch einer formalen Kritik des deutschen Wortschatzes. Essen, Bädeker. — 30 f.

Wetzel, P., Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung. In Anlehnung an die Satzlehre, zum Gebrauch in höheren Schulen sowie zur häuslichen Benutzung der Schüler. Vierte verbesserte und nach der neuen amtlichen Orthographie veränderte Auflage. Berlin, Weidmann. — 33.

Wiegand, L., Die deutsche Jugendliteratur nebst einem Verzeichnis bewährter Jugendschriften. Zweite vollständig umgearbeitete Auflage. Hilchenbach, L. Wiegand. — 57.

Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden? Verhandlungen der Direktorenversammlung der Provinz Pommern 1903. — 79 f.

Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden? Verhandlungen der Direktorenversammlung der Rheinprovinz 1903. — 79 f.

Wilke, E., Zur Behandlung ganzer Bücher in der Volksschule. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 17, S. 573 ff. — 36.

Wilm, E., Sprachvergleiche und Sprachgeschichte in Mädchenschulen und in Seminaren. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Schüler, Halle a. S., Gebauer-Schwetschke, bietet eine sehr praktische Zusammenstellung von dem, was auf den genannten Gebieten für Mädchen erforderlich erscheint, die vorwiegend in den neueren Sprachen ausgebildet werden.

Wilmanns deutsche Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung nach der amtlichen Festsetzung. Erster Teil für die untersten Klassen bis Sexta, herausgegeben von K. Poppelreuter und W. Wilmanns. Elfte Auflage. Zweiter Teil für die Klassen von Quinta bis Tertia. Zehnte, durchgesehene Auflage. Berlin, Weidmann. — 29.

Winter, A., Lehrbuch der Rechtschreibung für die bayerischen Schulen. Nach der neuen im deutschen Reiche gültigen Schreibweise bearbeitet. Zweite umgearbeitete Auflage. Bamberg, Buchner. — 33 f.

— — Wörterverzeichnis. 4. umgearbeitete Auflage. — 34.

Witkowski, G., Ludwig Tiecks Leben und Werke. Mit zwei Bildnissen Tiecks und einer Handschriftenprobe (Sonderabdruck aus: Ludwig Tiecks ausgewählte Werke in vier Bänden. Herausgegeben von G. Witkowski). Leipzig, Max Hesses Verlag. — 63.

Witte, M., Der erste Gesang der Odyssee im Versmafs der Urschrift übersetzt. Jahresber. des Kgl. Gymn. zu Kreuzburg O. S., ist ein wohlgelungener Versuch, den Anfang der homerischen Dichtung „dem modernen deutschen Ohre nahe zu bringen".

Wohlrab, M., Ist Shakespeares Coriolan ein Verräter? N. J. 1903, S. 48 ff., die Frage wird im Stück garnicht erörtert; auch die Mutter des Helden berührt sie nicht. Shakespeare hat das absichtlich vermieden.

Wolff, Max. J., William Shakespeare. Studien und Aufsätze. Leipzig, H. Seemann Nachf. — 63.

Wollinger, J., Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Anstalten, II. Teil für die dritte und vierte Klasse, 3. Aufl., neu bearbeitet von E. Pitzer. Regensburg, Pustet. — 43.

Wollmann, F., Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Bürgerschule nach den Grundsätzen Rudolf Hildebrands mit besonderer Berücksichtigung des Sprachinhaltes. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 12. 13. 65.

Zehme, A., Zur Stellung und Behandlung der deutschen Literaturgeschichte nach den Lehrplänen von 1901. MhS. II, 408 ff. — 58.

— — Schiller als Dichter des Ideals. Eine deutsche Repetitionsstunde in O I, LL. 1903, Heft 3, S. 31 ff., gibt eine Entwickelung der Gedanken in der Schrift „Über naive und sentimentalische Dichtung" unter Heranziehung von geeigneten Stellen aus Schillers Dichtungen. Schiller feiert die sittlichen Güter (a. Glaube und Hoffnung, b. Freiheit und Vaterland, c. Entsagung, Selbstverleugnung, d. Pflicht und Arbeit).

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, vormals Fichte-Ulricische Zeitschrift im Verein mit H. Siebeck, J. Volkelt und R. Falkenberg, herausgegeben und redigiert von L. Busse. Band 121, Heft 2. Leipzig, Hermann Haacke. — 84.

Zettel-Nicklas, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Erster Teil, zwölfte durchaus neu bearbeitete Auflage, herausgegeben von G. Maurer. Zweiter Teil, elfte durchaus umgearbeitete Auflage von M. Hergt. Dritter Teil, zehnte durchaus neu bearbeitete Auflage von S. Menrad. München, Lindauer. — 43.

Zschalig, H., Bilder und Klänge aus der Rochlitzer Pflege. Gedichte, Volksreime, u. a., meist in obersächsischer Dorfmundart, nebst einer wissenschaftlichen Einführung. Mit einer Ansicht von Rochlitz. Dresden, C. A. Kochs Verlag (H. Ehlers), ist ein sowohl sprachlich wie kulturgeschichtlich interessantes Buch. Die 1. Abteilung enthält mundartliche Gedichte, Sagen und Sagenscherze in mundartlichen Versen sowie mundartliche Übersetzungen, die 2. Singverse und Rufworte, Liebeslieder, Scherz- und Neckreime, Kinderlieder und Spielreime, Sprichwörter und

Digitized by Google

Aufschriften, Wetterzeichen und -Regeln, Aberglauben. Besprechungsformel. Den Schlufs bilden vier Lieder zum Rochlitzer Heimatfest. — Das für das Verständnis der Laute Erforderliche ist hinzugefügt. Auch sonst finden sich vielfach Anmerkungen, die dem Verständnis dienen. — Das Buch wird weit über die Grenzen seiner ursprünglichen Heimat hinaus Interesse erwecken.

VI. Latein.

Abeck, Dir. Dr., Die sprachliche logische Schulung an lateinischen Schulen mit gemeinsamem Unterbau. Bericht in den Verhandlungen der Dir.-Vers. der Rheinprovinz. Berlin, Weidmann. — 13. 48.

Absolutorialaufgaben, bayerische, in ZbG. 1902, 696. 698. 706. — 69.

Altenburgs, Dir. Dr. O., Didaktische Schriften aus dem Unterricht der Prima, s. S. 37.

Althoff, Min.-Dir. Dr., Rede im pr. Herrenhause, 3. April. — 17. 21.

Aly, Dir. Prof. Dr. Fr., Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums: Hoffnungen, Sorgen, Wünsche. Vortrag geh. in Düsseldorf, abgedr. in HG. 91. — 19. 20.

Bahnsch, Fr., Lese- und Übungsbuch für den lat. Anfangsunterricht in Reformschulen. Leipzig, Teubner. — 61.

Bardt, Dir. Prof. Dr. C., Übersetzung und Bearbeitung der Menaechmi des Plautus. — 92.

Beelte, Dir. Dr., Bericht in den Verhandlungen der Dir.-Vers. Hannover. — 22.

Beutler, Oberbürgerm., Rede im Dresdener Stadtverordn.-Kollegium, vgl. Dresdener Nachr. vom 24. Okt. 1902 und HG. 1902, 202. — 18.

Blase, Dir. Dr. H., Tempora und Modi; Genera verbi. = G. Landgraf. Histor. Gramm. der lat. Sprache. III. Band. Syntax des einfachen Satzes, 1. Heft. Leipzig, Teubner. — 56.

Bolis, E., Themistokles im Kampfe gegen Persien. = Jahrbücher des Vereins f. wiss. Pädagogik, Heft 34. — 44.

Bolle, Dir. Dr., Der bildende Wert der lat. Lektüre. = LL. 75, 1. — 5. 21. 34.

Bone, K., Lat. Schulgrammatik. — 53.

Bornecque, Henri, Maitre de Conferences à la Fac. des Lettres de l'Univ. de Lille, L'Enseignement des Langues Anciennes et Modernes dans l'Enseignement Secondaire des Garçons en Allemagne. Paris, Imprimerie Nationale. — 23. 33.

Brandt, Prof. Dr. K., Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. für Quarta, und — — dasselbe für Tertia, beide aus dem Verlage G. Freytag in Leipzig. — 60. 64.

Breysig, Prof. Kurt, Der Kampf des Germanentums mit dem Geiste der Antike. = Vortrag geh. in der Kölner Lesegesellschaft am 21. März. — 16.

Bruhn, OL. Dr. E., s. Wulff.

Caro, OL. Dr. J. = MhS. 256. — 21.

Cäsar. Wörterbuch zu den Kommentarien des C. Julius Cäsar über den gallischen Krieg und über den Bürgerkrieg, sowie zu den Schriftwerken seiner Fortsetzer. Von Dr. O. Eichert. 12. verb. Aufl. bes. von Prof. Dr. Franz Fügner. Hannover u. Leipzig, Hahnsche Buchh. — 73.

— Etymologisches Vokabularium zum Cäsar, eingerichtet zum Nachschlagen und zum Lernen. Nebst einer Sammlung von lat. Beispielen und einer Zusammenstellung der Konjunktionen zur Repetition der Syntax von Dir. Dr. E. Schlee. 4. Doppel-Aufl. Altona, J. Harder. — 73.

— Unsere Armeesprache im Dienste der Cäsar-Übersetzung von OL. Dr. Max Hodermann. 2. umgearb. und verm. Aufl. Leipzig, Dürr. — 73.

— Die Glaubwürdigkeit Cäsars in seinem Bericht über den Feldzug gegen die Helvetier 58 v. Chr. von Prof. Dr. Franz Fröhlich. Aarau, Sauerländer & Co. — 74.

— Liegt der Schilderung des Unterganges der 15 Kohorten im Lande der Eburonen bei Cäsar b. Gall. V, 26—36 der Bericht eines Augenzeugen zu Grunde? = Pg. Laubach G. von Dr. Adami. — 74.

Digitized by Google

Cäsar. Die Schlacht an der Sambre (Cäs. d. b. G. II, 16 ff.) = Pg. Karlsruhe G. von Karl Lang. — 74.
— De elegantia Caesaris sive de commentariorum d. b. G. et de b. c. differentiis animadversiones. Leipz. Dissertation von O. Dernosche. Leipzig, Grimme & Trömel. — 74.
— Über den Sprachgebrauch Cäsars bei Zahlangaben von O. Hesselmeyer = KW. 302. — 74.
Catullus. Ausgewählte Dichtungen des Catullus, Tibullus und Propertius für den Schulgebr. bearb. und erläutert von Prof. Dr. Karl Feyerabend. Text. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 91.
Cauer, Prof. Fr., Cicero auf dem Gymnasium des 19. und 20. Jahrhunderts. = Vortrag geh. in der 40. Vers. des Vereins der rhein. Schulmänner, Ostern 1903. — 38.
Cauer, Dir. Dr. P., Palaestra vitae. Berlin, Weidmann. — 12. 19.
— — Duplik in Sachen des Reformgymnasiums mit besonderer Berücksichtigung des lat. Anfangsunterrichts = Sonderabdruck aus NJ., VI. Jahrg. II, 18. Leipzig, Teubner. — 18. 35.
— — Die Kasseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist = NJ. II 280. — 19.
— — Ein Nachwort zu den Düsseldorfer Verhandlungen = HG. 109. — 20.
— — Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lat. und griech. Unterricht. 3. vielfach verb. und verm. Aufl. Mit einem Exkurs über das Präparieren. Berlin, Weidmann. — 36. 47. 58.
— — Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lat. und griech. Unterrichts. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 40. 72.
Cicero. Ciceros Rede für Sestius, Ciceros Rede für Murena, für Schüler erklärt von Dir. O. Drenckhahn, Textausgaben. Berlin, Weidmann. — 80.
— Rede gegen Verres. Buch IV: De signis. Nach Text und Kommentar getrennte Ausg. für den Schulgebrauch von Dir. Prof. Dr. Karl Hachtmann. 3. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 80.
— Die Verwertung der IV. Rede Cic. gegen C. Verres (De signis) für Unterweisungen in der antiken Kunst von Prof. Dr. Karl Hachtmann. 2. sorgf. durchges. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 81.
— Verrinen in Auswahl herausg. von C. Bardt. Text mit 1 Karte von Sicilien. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 81.
— Rede für Archias für den Schulgebr. herausg. von Herm. Nohl. 3. verb. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 81.
— Rede für Cn. Plancius für den Schulgebr. herausg. von Prof. Dr. Konr. Rofsberg. Münster, Aschendorff. — 81.
— Rede für Plancius für den Schulgebr. herausg. von Dir. Prof. Dr. Leop. Reinhardt. Gotha, F. A. Perthes. — 81.
— Bemerkungen zu Ciceros Rede für Plancius = Pg. Wohlau G. von Dir. Prof. Dr. Leop. Reinhardt. — 81.
— Ausgewählte Briefe Ciceros herausg. und erkl. von Emil Gschwind. Einleitung u. Text. Dazu Kommentarheft. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 81.
— Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften herausg. von Prof. Dr. O. Weifsenfels. Text, Hilfsheft, Kommentar in gesonderten Bändchen. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 82.
— Aus Ciceros philosophischen Schriften. Auswahl für Schulen von Theod. Schiche. Leipzig, G. Freytag. — 83.
— Laelius de amicitia. Für den Schulgebrauch herausg. von Theod. Schiche. 2. verb. Aufl., 2. unveränd. Abdruck. Leipzig, G. Freytag. — 83.
— De officiis libri tres. Nach Text und Kommentar getrennte Ausg. für den Schulgebr. v. Oberschulrat i. P. Prof. Dr. P. Dettweiler. 2. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 83.
— Cato maior de senectute für den Schulgebr. herausg. von OL. Dr. Paul Verres. I. Text und II. Teil: Kommentar, sowie

Cicero, rhetorische Schriften für den Schulgebr. ausgewählt und bearb. von OL. Dr. Paul Verres. I. Text. II. Kommentar, beide aus dem Verlage von Aschendorff in Münster. — 83.
— Rede für Q. Ligarius, Rede für König Deiotarus, Präparation von Prof. Th. Wetzel. — Leipzig und Berlin, Teubner. — 84.
— Kritisches und Exegetisches zu Ciceros Sestiana von A. Grumme, Gera. — 84.
— Die Tendenz von Ciceros orator von S. Schlittenbauer. Leipzig, Teubner. (Abdruck aus den Jahrb. für klass. Philol. XXVIII. Suppl.). — 84.
— Cicero quae de inventione praecepit quatenus secutus sit in orationibus generis iudicialis. Regimonti Boruss. Dissert. — 84.
— Ciceros politisches Denken. Ein Versuch von Friedr. Cauer. Berlin, Weidmann. — 84.
Collard, Un.-Prof. Dr. F. zu Louvain, Les Auteurs Latins au Collège (Choix et Interprétation Speciale). Louvain, Ch. Peeters. — 71.
Cramer, Dir. Dr. Franz, Anz. von K. Bone, Lat. Schulgramm. = MhS. 135. — 53.
Curtius. Q. Curti Rufi historiarum Alexandri Magni Macedonis libri qui supersunt. Für den Schulgebr. erklärt von Theod. Vogel. 1. Bändchen. Buch III—V. 4. Aufl. bes. von Alfr. Weinhold. Mit 1 Karte. Leipzig, Teubner. — 74.
Dähnhardt, OL. Dr. O., Tertianer Julius. Übungsstoffe zur Repetition der lat. Kasuslehre. Ein Heft zum Privat-Studium der Schüler. Leipzig, Dürr. — 65. 69.
Denker, OL. Dr., Die Gestaltung des in der Tertia begonnenen lat. Unterrichts in den oberen Klassen des Rg. zu Osnabrück. Erfahrungen und Wünsche. Osnabrück, Liesecke. — 40.
Dettweiler, O.-Sch.-R. Dr. P., Methodik und Didaktik des lat. Unt. — 48.
Direktoren-Versammlung d. Provinz Hannover, Verhandlungen der, Berlin, Weidmann. — 22. 31 f.
— — d. Provinz Pommern, Verhandlungen der, Berlin, Weidmann. — 25. 27. 51.
— — der Rheinprovinz, Verhandlungen der, Berlin, Weidmann. — 13. 25. 26. 48.
— — der Provinz Schleswig-Holstein, Verhandlungen der, Berlin, Weidmann. — 13.
— — der Provinz Westfalen, Verhandlungen der, Berlin, Weidmann. — 21. 46.
Döhring, Alfr., Die Lehre von den Attributen. Ein Kapitel deutsch-lateinischer Schulgrammatik. = NJ. II, 496. — 13. 42.
Ellendt-Seyffert, Lat. Schulgrammatik. Berlin, Weidmann. — 52.
Falbrecht, Prof. Dr. Friedr., Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymn. = Pg. Freistadt in Ob.-Österr. Gymn. — 50.
Fauth, Dir. Prof. Dr. Franz, Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne? Berlin, Reuther & Reichard. — 7. 20.
Feichtinger, Prof., Nutzen der klassischen Sprachen für das Studium der modernen Sprachen. = Vortrag in „Schule und Haus" populäre Vorträge geh. an Elternabenden, herausg. von Dir. Dr. W. Thumser. Wien und Leipzig, Franz Deuticke. — 9. 17.
Ferrero, G., Grandezza e decadenza di Roma. Milano, Treves. — 84.
Flierle, Prof., Ziele und Aufgaben des heutigen Gymn. = Vortrag geh. in der XXII. Gen.-Vers. des bayer. GL.-Vereins in München. = HG. 208. — 4.
Föste, Prof. Dr., Die prinzipielle Stellung des human. Gymn. zur Erläuterung gegenüber seinen Freunden und Feinden = Vortrag geh. in der XIII. Vers. des sächs. GL.-Vereins. = HG. 204. — 3.
Franke, Dir. Dr. Jos., Eine griech.-röm. Altertumskunde für unsere Schüler. = Gm. 809. — 50.
Freund, W., Wie studiert man klassische Philologie? Ein Ratgeber für alle, die sich dieser Wissenschaft widmen. 6. verm. und verb. Aufl. unter bes. Berücksichtigung der Vorschriften über Staatsprüfung und Promotion bearb. von Prof. Dr. H. Deiter. Stuttgart, W. Violet. — 70.

Digitized by Google

Fügner, Prof. Dr. Fr., Cäsarsätze zur Einübung der lat. Syntax in Tertia. 3. Aufl. Berlin, Weidmann, angez. von H. Ziemer in WfklPh. 1904, 522. — 42.

Führer, Dir. Dr. A., Übungsstoff zum Übers. ins Lat. im Anschlufs an Ciceros Reden für S. Roscius, über den Oberbefehl des Cn. Pompejus und für den Dichter Archias. Münster, Aschendorff. — 67.

Fufs, Oberbürgerm., Rede im pr. Herrenhause 2., 3. April vgl. RhS. 35 f. — 17.

Gaffiot, Prof. Felix, Études Latines V. La conjonction ut dans Térence Héc. 378 et Horace Sat. I 4, 13. = Abdr. aus der Revue de philol. XXVIII, 2, S. 126 ff. — Paris, C. Klincksieck.

— — Études latines: Le subjonctif de répétition. Extrait de la Révue de philologie avril 1903. Paris, C. Klincksieck. — 43.

Gebhardt, J., Der Sextaner. 120 lat. Einzelübungen für Haus und Schule. Leipzig, B. Richter. — 59.

Geyer, Prof. Dr. P., Zur Reform der philos. Propädeutik. = MhS. I 331. — 25.

Golling, Prof. J., Einleitung in die Geschichte der lat. Syntax, und

— — und G. Landgraf, Literatur zur historischen Syntax der einzelnen lat. Schriftsteller. = G. Landgraf, Histor. Gramm. der lat. Sprache. III. Band. Syntax des einfachen Satzes. 1. Heft. Leipzig, Teubner. — 56.

— — Chrestomathie aus Cornelius Nepos und Q. Curtius Rufus. Mit 2 Karten. Wien, Hölder. — 60. 73.

— — Anz. von Wunderlich, Ein Beitrag usw. = Gm. 829. — 33.

Gomolinsky, OL. K., Die kleinen Ausarbeitungen und freien Vorträge. = Gm. 481. — 48.

Goering, Prof. Dr. W., = PW. 1902, 89. — 19.

Grafsmann, Dir. Prof. Dr., Mitbericht in den Verh. der Dir.-Vers. Pommern. — 27.

Gurlitt, Prof. Dr. L., Virtus Romana. Erzählungen aus dem altrömischen Leben. Der reiferen Jugend gewidmet. Mit 8 Bildern und Zeichnungen von Joh. Gehrts. Leipzig, F. Hirt & Sohn. — 20.

— — Lat. Fibel. Sexta. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 58. 61.

Haas-Wismeyer, Lat. Elementarbuch für die 1. Klasse des hum. Gymn. 2. Aufl. Bamberg, Buchner. — 59.

Häfner, E., Zum Lateinunterricht in Klasse III. = BbG. 613. — 39.

Hammelrath, OL. Dr. H., und Stephan, Dir. Dr. Chr., Übungsstücke zum Übers. ins Lat. für Sekunda und Prima im Anschlufs an die Lektüre. IV. Heft: Wörterverzeichnis. Berlin, Weidmann. — 69.

Harnack, Un.-Prof. Dr., Äufserungen in der Junikonferenz zu Berlin. — 9. 34.

Hausknecht, Dir. Prof. Dr., Die sprachlich-logische Schulung durch die Unterrichtsmittel der Realschule. = Bericht in den Verhandlungen der Dir.-Vers. Schleswig-Holstein. Berlin, Weidmann. 33. — 13.

Heine, Prof. Dr. Theod., Beitrag zu einer deutsch-lat. Satzlehre. Die Objektsetzung. = Pg. Breslau, K. Wilh.-G., No. 211. — 41.

Heinichen, Lat.-deutsches Wörterbuch. 7. Aufl. von C. Wagener. Leipzig und Berlin, Teubner. — 69.

Heintze, Prof. Alb., Latein und Deutsch. Ein Beitrag zum zeitgemäfsen Ausbau höherer Lehranstalten. Stolp, Hildebrandt. — 15.

— — Die deutsche Lektüre der obersten Klassen höherer Lehranstalten. = ZfS. 290. — 15.

Hense, Dir. Prof. Dr. Jos., Griechisch-römische Altertumskunde, herausg. unter Mitwirk. von Th. Grobbel, W. Kotthoff, H. Leppermann, E. Schunk und A. Wirmer. Paderborn, Th. Hense. — 49.

Herold, OL. Dr. R., Das Abfragen der lat. Verben in Quinta. = LL. 77. 87. — 40.

Herzog, S., Anz. von Otto, Tiroc. Cäsar. — 65.

Heynacher, Dir. Dr. M., Über den lat. Unterricht bei W. Lexis, Die Reform des höh. Schulwesens in Preufsen. Halle, Buchh. des Waisenh. — 6.

Hildebrandt, Univ.-Prof. Dr., Rede im pr. Herrenhause 2. 3. April, vgl. RhS. 34. — 17. 21.

Hirmer, Dr. J., Lat. Übungsbuch für die 2. Klasse der hum. Gymn. Bamberg, Buchner. — 60.
Holzweifsig, Dir. Dr. F., Übungsbuch für den Unterricht im Lat. Lehraufgabe der Sexta. 18. neu durchges. Auflage. Lehraufgabe der Quinta. 14. neu durchges. Aufl. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt. O. Goedel. — 58.
Horaz. Q. Horatius Flaccus für den Schulgebr. herausg. von O. Keller und J. Häufsner. 3. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 88.
— Die Oden und Epoden des Q. Hor. Fl. Nach Text und Kommentar getrennte Ausg. für den Schulgebr. von Pror. Prof. Dr. E. Rosenberg. Gotha, F. A. Perthes. — 88.
— Horazische Oden in deutscher Nachbildung 2. Teil. = Pg. Stade G. von Prof. Jul. Bartsch. — 89.
— Ausgewählte Oden übertragen in deutsche Dichtung von J. Nefs. Giefsen, Roth. — 89.
— Über die Persönlichkeit des Horaz in seinen Oden. = Vortrag geh. in der kgl. Akademie gemeinn. Wiss. in Erfurt. Abdr. aus deren Jahrb. N. F., Heft XXIX., von Geh. Sanitätsrat Dr. Köster. Erfurt, C. Villaret. — 89.
— Horazstudien von Max C. P. Schmidt. I. Heft der Altphilologischen Beiträge. Leipzig, Dürrsche Bh. — 89.
— Grundgedanke und Disposition von Hor. Sat. I 1 von F. Teichmüller. = Rhein. Mus. LVIII 3 S. 436—52. — 90.
— Die Horazfrage seit Lessing, ein Beitrag zu ihrer Lösung. = Pg. Margaretenschule von K. Städler. Berlin, Weidmann. — 90.
— Quid Horatius de sua carminum et sermonum componendorum ratione praedicaverit. — Pg. Buczacz von Prof. L. Kieroński. — 90.
— Quae ratio intercedat inter Ciceronis Paradoxa Stoicorum et Horati stoicismum, qui Satiris Epistulisque eius continetur. — Pg. Lemberg 2. Gymn. von Prof. Dr. J. Ogórek. — 90.
— Alliterationen und Assonanzen in den carmina des Hor. I. = Pg. Berlin 13. Realsch. von OL. Dr. Herm. Sachs. Berlin, Weidmannsche Bh. — 90.
— Die Wiederholungen bei Horaz von Th. Fritzsche. Güstrow, Opitz & Co. — 90.
— Über eine neue Hypothese inbetreff der Herausgabe der Dichtungen des Horaz. = Pg. Altona, Christ. von Prof. Dr. W. Vollbrecht. — 91.
— Die Reisen des Kaisers Augustus in Geschichte und Dichtung (Zur Horazlektüre). = Pg. Barmen G. von Prof. Schleusner. — 91.
— Auf Horazens Spuren in Italien. Vortrag. = Msch. 208, eine Skizze. — 91.
Horstmann, Politische und sozialpolitische Anregungen im Rahmen des altsprachlichen Unterrichts. = Pg. Lingen. — 11. 44.
Irmer, Prof. Dr., Abg., Rede im pr. Landtage, vgl. RhS. 34. — 17.
Jacobi, Dir. Prof. Dr., Die Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien neben der Lektüre ganzer Werke im fremdsprachl. Unterricht. Bericht in d. Verh. der Dir.-Vers. Hannover. — 31.
Jäger, Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Oskar, Was versteht man unter nationaler Erziehung? Wiesbaden, Kunze Nachf. — 4.
— — Horaz im Gymnasialunterricht. = MhS. 103. — 45.
Janiczek, Prof. J., im Pg. Karlowitz G. — 49.
Jonas, Dir. Prof. Dr. R., Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden? Bericht in den Verh. der Dir.-Vers. Pommern. — 27.
— — Übungsbuch zum Übers. ins Lat. für Untersekunda. Leipzig, G. Freytag. — 66.
Jung, Prof. Dr. W., Empfiehlt sich vom Standpunkte der gymnasialen Schulpraxis eine Chrestomathie der lat. Literatur? = MhS. 522. — 28. 47.
Kähler, OL. F., Zum Geschichtsunterricht in der Sekunda. = ZG. 537. — 30.
Kaiser, OL. E., Wie bestehe ich meine Prüfung? Bd. I: Lateinisch. Gründliches Repetitorium usw. in kurzgefafster Form und übersichtlicher Darstellung. — Leipzig-R., Jacobi & Zocher. — 55.
Kämmel, Rektor, Prof. Dr. = Dresdener Nachr. vom 24. Okt. 1902. — 18.

Digitized by Google

Kapp, K. K. Landschulinspektor. = Msch. 69. — 14.
Kautzmann-Pfaff-Schmidt, Prof., Lat. Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia. 1. Teil: Für Sexta. 4. Aufl. 2. Teil: Für Quinta. 4. Aufl. 3. Teil: Für Quarta. 3. Aufl. 4. Teil: Für Tertia. 2. Aufl. — sämtlich Leipzig, Teubner. — 58. 60. 65.
Kersten, Dr. Wilh., Zwanzig colloquia familiaria des Erasmus von Rotterdam für den Schulgebrauch bearb. Leipzig, G. Freytag. — 69.
Kleinpeter, Dr. Hans, Die Bedeutung der modernen naturwissenschaftlichen Erkenntniskritik für die Organisation des höh. Schulwesens. = PA. 308. — 9.
Klett, Aufsatz in LL. 65, 12. — 34.
Kobilinski, Dir. Prof. Dr. v., Anz. von J. Hense, Altertumskunde. = WfklPh. 1207. — 50.
Kobylański, Prof. J., Über Bildung der ästhetischen Gefühle am Gymn. = Pg. Czernowitz 2. G. — 50.
Kraemer, OL. Dr. A., Wie sind Sprechübungen im lat. Unterricht zu gestalten und wie können sie zum schriftlichen Gebrauch dieser Sprache und für das Verständnis der Lektüre nutzbar gemacht werden? = LL. 75. 9. — 4. 33 f.
Kreutzer, Prof. J., Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte. = ZG. 353. — 12. 30. 45.
Kröning, G., Die römische Bezeichnung des Datums. = Gm. 705. — 43.
Kullmann, Prof. A., Der Unterrichtsbetrieb auf dem Gymnasium seit Einführung der Lehrpl. von 1892. = ZG. 1902. 758. — 48.
Lambeck, Dir. Prof. Dr., Rede auf der Kasseler Nov.-Konf. — 20.
Lattmann, Prof. Dr. H., Latein. Elementarbuch für Reformschulen. A. Übungsbuch und B. Lesebuch. — Dazu im besonderen Bande Hilfsheft. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 62.
— — Zur lat. Tempuslehre. — ZG. 496. — 42.
— — Die Bedeutung der Modi im Griech. und Lat. = NJ. II. Juniheft 6. — untersucht die Gründe für die Abnahme der potentialen Grundbedeutung des Konjunktivs und der fiktiven des Optativs.
Lazić, Prof. Glisa, Über die Realerklärung der griech. und lat. Klassiker (Serbisch). = Pg. Karlowitz G. — 49.
Lehmann, Prof. Dr. R., Erziehung und Erzieher. — 48.
Lehrpläne, Die preufsischen von 1901. — 1. 20 ff. 3. 7.
— Die französischen von 1902 (Studienordnung). — 21.
— - schwedischen. — 22.
— - rumänischen. — 22.
Lenk, Dir. Dr., Mitbericht in den Verhandlungen der Dir.-Vers. Hannover. — 22.
Lexis, Un.-Prof. Dr. W., Die Reform des höh. Schulwesens in Preufsen. Halle, Buchh. des Waisenhauses. — 6. 47.
Liermann, Prof. Dr. O., Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. I. Teil. Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Berlin, Weidmann. — 19. 30.
— — Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum, Vortrag. = HG. 1901, 18. — 11.
Lindskog, Ericus, In tropos latinorum scriptorum studia. Commentatio academica. Upsalae, Almquist & Wiksell — behandelt Synekdoche und Metonymie aus der gesamten lat. Literatur; mehr sachlich als begrifflich von Wert, s. W. Gemoll in WfklPh. 1397.
Livius, Titi Livi ab urbe condita libr. post Weissenborn cur. Mor. Müller. I, 2 libr. IV—VI. Leipzig, Teubner. — 75.
— T. Livii ab urbe cond. libri I, II. XXI. XXII. Adiunctae sunt partes selectae ex libris III—VI, VIII, XXVI, XXXIX. Unter Mitwirkung von A. Scheindler für den Schulg. herausg. von Ant. Zingerle. 6. Aufl. Mit 3 Karten, 2 Schlachtenplänen und 1 Abbildung. Leipzig, G. Freytag. — 75. Dazu
Schülerkommentar nach der 4. Aufl. der Ausgabe von A. Zingerle von Dr. Ad. M. A. Schmidt. 2. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 75.

Digitized by Google

Livius. XXI—XXX. Auswahl für den Schulgebrauch bearb. von Prof. Dr. W. Vollbrecht. 3. Aufl. Leipzig, Reisland. — 76.
— Des T. Livius römische Geschichte von Prof. Dr. Franz Fügner. Auswahl aus der 1. und 3. Dekade. Kommentar. 1. Heft: Buch I—X. — 2. Heft: Buch XXI—XXX. Leipzig, Teubner. — 76.
— Des T. Livius röm. Geschichte im Auszuge herausg. von Prof. Dr. Fr. Fügner. 1. Teil: Der zweite punische Krieg. Kommentar. 1. Heft: Buch XXI und XXII. — 2. Heft: Buch XXIII—XXX. Leipzig, Teubner. — 76.
— Präparation zu Livius' erster Dekade von Dr. W. Reeb. Buch I. Leipzig und Berlin, Teubner. — 77.
Luckow, Prof. Rich., Vorlagen zum Übers. ins Lat. für obere Klassen = Pg. Stolp No. 173. — 67.
Lyon, Stadtschulr. Prof. Dr., Rede im Dresdener Stadtverordn.-Kollegium. = HG. 1902, 202. 204. — 18.
Matthias, Geh. O.-Reg.-Rat Dr. A., Zur Jahreswende. = MhS. 1. — 1. 14. 23.
— — Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München, Beck. — 23.
Menge, Prof. Dr. Herm., Dir. a. D., Taschenwörterbuch der lat. und deutschen Sprache. Teil I: Lat.-deutsch. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsb. — 70.
Menge, P., Anz. von Otto, Tiroc. Cäsar. — 65.
Methner, Prof. Dr. R., Noch einmal der bezogene Tempusgebrauch. = Gm. 41. — 42.
Meumann, Univ.-Prof., Zürich. = RhS. 23. — 17.
Meyer-Lübke, Un.-Prof. Dr. = Msch. 112. — 14.
Michaelis, Dir. Dr. G., Welche Förderung kann der lat. Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren? Marburg, Elwert. — 17. 34 f.
— — s. H. J. Müller. — 61.
Mittag, OL. Dr. A., in WfklPh. 1904, 322. Anz. von Menges Wörterbuch. — 70.
Müller, Prof. Dr. Franz, Zum altsprachlichen Unterricht. = BphW. 316. — 57.
Müller, Dir. Prof. Dr. H. J., Lat. Schulgrammatik, vornehmlich zu Ostermanns Lat. Übungsbüchern. Erweit. Ausg. B. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner. — 53.
— — Christian Ostermanns Lat. Übungsbücher. Neue Ausgabe. 22. Ergänzungsheft: Üb. im Anschluss an Curtius Rufus, und
— — Vierter Teil, II. Abt., Unter-Sekunda, beide Leipzig und Berlin, Teubner. — 66.
— — und Michaelis, Dir. Dr. G., Chr. Ostermanns Lat. Übungsbuch. Ausgabe für Reformschulen. Mit 2 Karten, zahlr. Abbild. im Texte und auf 2 Tafeln. — Leipzig und Berlin, Teubner. — 61.
Mutzbauer, Prof., Bemerkungen über den Wert des Lat. und Griech. für die Erziehung auf dem human. Gymnasium. = HG. — 2.
Nägelsbach, C. F. von, Übungen des lat. Stils für reifere Gymnasialschüler und zum Selbstunterricht. II. Heft. 7. verm. und verb. Aufl. in zwei Abt.: Text und Anmerkungen bearb. von Iwan Müller. — 68.
Nahrhaft, Lat. Übungsbuch zu Goldbachers Grammatik. II. Teil. 5. verb. Aufl. Wien, Schworella & Heick. — 59.
Nepos. Worterbuch zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Für den Schulgebr. herausg. von Prof. Dr. H. Haacke. 14. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner. — 73.
Nestle, W., Das Verhaltnis zwischen Lat. und Griech. im Gymnasium. = KW. 1902, 441. — 43.
Niggemeyer, Dir. Dr., Bericht der Verhandlungen der Dir.-Vers. Westfalen über die Privatlektüre, ihre Einrichtung und Verwertung. — 21. 46.
Norden, Un.-Prof. Dr. Ed., Vergils Aeneis im Lichte ihrer Zeit = NJ. 1901, II 249. 313, vgl. auch Schrift.-Verz. unter Virgil. — 88.
Otto, Berth., Tirocinium Cäsariarum. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. — 65.

Digitized by Google

Ovid. Auswahl aus den Gedichten des P. Ovidius Naso. Von Prof. Dr. Tegge. Zweiter Teil: Text. Dazu: Kommentar. Mit 1 Plan von Rom. Berlin, Weidmann. — 84 f.

— Die Metamorphosen. 1. Band. Buch I—VII erklärt von Moriz Haupt. Nach den Bearbeitungen von O. Korn und H. J. Müller in 8. Aufl. herausg. von R. Ehwald. Berlin, Weidmann. — 85.

— Wörterbuch zu den Verwandlungen von Dr. O. Eichert. 11. verb. Aufl. bes. von Prof. Dr. Fr. Fügner. Hannover und Leipzig, Hahnsche B. — 85.

— Proben einer Ovidübersetzung. = Pg. Giefsen, G. von OL. Altendorf — enthält die gelesensten Stücke aus den ersten 6 Büchern der Metam. — 86.

Paulsen, Un.-Prof. Dr. Fr., Geschichte des gel. Unterrichts. — 48.

— — Über den Stand der höheren Lehrer. — 23.

Perthes, Herm., Lat. Lesebuch für die Sexta der Gymn. und Realg. 6. veränd. Aufl. besorgt von OL. Dr. H. Jungblut;

— — Vokabularium dazu, besorgt in 6. Aufl. von OL. Dr. H. Jungblut. Berlin, Weidmann. — 58.

Petschar, Prof. M., Die Reformbewegung im altklassischen Unterricht. = Pg. des k. k. Gymn. Stockerau. — 31.

Pichon, R., De sermone amatorio apud Latinos elegiarum scriptores. Paris, Hachette & Co. — behandelt die Gesetze der Sprache der Elegiker und gibt ein Lexikon der erotischen Sprache des Catull, Tibull, Properz und Ovid, vgl. K. P. Schulze in WfklPh. 831.

Pirig, OL. Dr. J., Übungsbuch zum Übers. ins Lat. für die oberen Klassen nebst grammatisch-stilist. Anhang. Glogau, Flemming. — 67.

Preufs, Prof. Alfr., Grammatische Schulung nach logischen und psychologischen Grundsätzen. = Pg. Graudenz G. 1904. No. 35. — 3. 6. 20. 37. 48. 52. 57. 72.

Prinzhorn, Dir. Dr., Mitbericht in den Verh. der Dir.-Vers. Hannover. — 32.

Próchniki, Fr., Lat. Übungsbuch für die III. Klasse. Lemberg. Verlag des pädag. Vereins — ist polnisch geschrieben.

Prutz, Un.-Prof. Dr. Hans, Preufsische Geschichte. IV. Band. Stuttgart und Berlin, Cotta. — 10.

Rau, Präzeptor G., Lat. Prüfungsaufgaben und Formen für Sexta. Dieselben: für Quinta. Zwei Bände. Stuttgart, Bonz & Co. — 59.

Reinhardt, Geh. Reg.-Rat Dir. Dr., Rede auf der Kasseler Nov.-Konf. — 19; auf dem Düsseldorfer Tage. = HG. 103. — 20.

Reinhardt, Dir. Prof. Dr. Leop., s. unter Cicero. — 81.

Reinke, Un.-Prof. Dr., Aufsatz im MhS. 1902, 445. — 2.

Richter, O., Beiträge zur römischen Topographie. = Pg. Berlin-Schöneberg, Prinz Heinr. G. Berlin, Büxenstein — angez. von H. Degering in BphW. 1644.

Roese, G.-OL. Dr. Christian, Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der lat. Sprache. Leipzig, E. Haberland. Brief 1—32. — 24. 60.

Roese, Dir. Prof. Dr., Mitbericht in Verh. der Dir.-Vers. Pommern S. 96. — 51.

Rogge, Dir. Dr., in den Verh. der Dir.-Versammlung Pommern. — 28.

Rosenthal, G., Lat. Schulgrammatik zur rascheren Einführung für reifere Schüler, für Lateinkurse zu Mädchengymnasien, Oberrealschulen usw. Leipzig, Teubner. — 55.

Rott, J., Gedanken über Hellas und Rom II. Römische Dichtung. = Mitteilungen deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen usw. III, 2, S. 1—6. — 15.

Sadler, Dir. der Informationsabteilung im engl. Unterr.-Min. Mich. E., Education of Germany. London 1901, Eyre & Spottiswoode. — 9.

Sahlin, E., Die neuerdings vorgeschlagene Schulordnung für Schweden. = HG. 44. — 14. 22. — Dazu Bemerkungen von Uhlig. = HG. 49. — 14. 22.

Sallust. De invectivis quae Sallusti et Ciceronis nominibus feruntur diss. Dr. G. Peiser. = Pg. Posen Berger-G. No. 195. — 78.

Samuelson, Johan., Kasus-Assimilationen und Satzwörter im Lat. Abdr. aus Eranos Vol. V. Upsaliae. Almquist & Wiksell, angez. von H. Ziemer in WfklPh. 1904, 494.

Schaubach, weil. Prof. A., Wörterbuch zu Siebelis Tirocinium poeticum 11. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 91.
Scheibe, Dir. Prof., Wie können die Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philos. Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden? = Ber. in den Verh. der Dir.-Vers. der Rheinprovinz. — 26 f.
Scheindler, Dr. A., Kleine lat. Sprachlehre für Deutsche. Zum Selbstunterrichte und zum Gebrauche beim Lateinunterrichte in Kursen. Wien, Leipzig — Tempsky, Freytag. — 55.
Schickinger, Prof. Herm., Die Privatlektüre in den klassischen Sprachen. = Msch. 312. — 47.
Schiller, H., Der Aufsatz in der Muttersprache: Eine pädagogisch-psychologische Studie II. Der Aufsatz im 4. bis 8. Schuljahre (9. bis 14. Lebensjahre). Berlin, Reuther & Reichard. — 15., vgl. S. 34.
Schilling, OL. Dr. Werner, Wider das Präparieren. = LL. 74, 41. — 48., vgl. 38.
Schmeding, Prof. Dr., Zur Lage. = ZfS. 235. — 15.
Schmidkunz, Dr. H., Seelenentwicklung und Schulstufen. = RhS. 1. 21. — 16.
Schmidt, Dir. Dr. Ferd., Lehrbuch der lat. Sprache für vorgerücktere Schüler. Wiesbaden, O. Nemnich. — 62. 63.
— — Zurück zur Natur. = PA. 1901, 114. — 63.
Schmidt-Lierse, Elementarbuch der lat. Sprache. Völlig neu bearb. 2. Teil: für Quinta. Halle, Gesenius. — 59.
Schnee, Prof. Dr. R., Hilfsbüchlein für den lat. Unterricht. I. Teil: Phrasensammlung. II. Teil: Stilistische Regeln. Gotha, F. A. Perthes. — 69.
Schneider, Prof. Dr. R., Abrifs der römischen Altertumskunde für Gymn. 2. Teil. = Pg. Bautzen G. 1902. — 50.
Schödel, Martin, Lat. Schulgrammatik. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 53. 55 f. Dazu: Grammatisch-stilistischer Abrifs d. lat. Sprache für obere Gymn.-Klassen. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 55.
Schulz, Otto, Beiträge zur Kritik unserer literarischen Überlieferung von Commodus Sturze bis auf den Tod des M. Aurelius Antoninus (Caracalla). Leipzig, B. Liebisch — behandelt die sog. Scriptores Historiae Augustae: P. Helvius Pertinax, M. Didius Severus Julianus, das Aufkommen des Severischen Hauses: Die Prätendentenkämpfe des L. Septimius Severus, seine Alleinherrschaft, die vita des Pescennius Niger und des Clodius Albinus, M. Aurelius Antoninus (Caracalla) und die vita des Geta mit dem Endergebnis, dafs diese Viten sachlich-historisch ausgezeichnet sind, ein Auszug aus einer zeitgenössischen, hochgebildeten Quelle, kurz die wertvollste literarische Überlieferung für jene Zeit.
Schurig, OL. H., u. F. Fauth, Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne? Berlin, Reuther & Reichard. — 5. 7. 30.
Schwabe, Prof. E., Das deutsche Gelehrtenschulwesen in ausländischer Beleuchtung. = NJ. II 417. — 9.
Schwartz, Un.-Prof. Dr. Ed. in Strafsburg, Charakterköpfe aus der antiken Literatur. 5 Vorträge. Leipzig, Teubner. — 84.
Schwertzell, Dir. Prof. Dr., Mitbericht in den Verh. der Dir.-Vers. d. Rheinprovinz. — 26 27.
Seeck, Un.-Prof. Dr. O., Kaiser Augustus. = Monographien zur Weltgeschichte XVII. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing — behandelt zumeist die Kämpfe von Cäsars Ermordung bis zum Tode des Antonius und der Kleopatra, urteilt auch über die Poesie und Kunst der augusteischen Zeit wenig günstig.
Seeger, Prof. Alois, Der Bildungswert der modernen Sprachen. = Msch. 11. — 13.
Siebourg, OL. Dr. M., Die Philosophie im Gymnasialunterricht. = NJ. II, 266. — 25.
— — Moderne Schülerausgaben der alten Klassiker. = MhS. II, 626. — 47. 72., vgl. S. 38. 47. 79.
Sihler, E., Klassische Studien und klassischer Unterricht in den Vereinigten Staaten III. Der klassische Unterricht und seine Stufenfolge nach oben. = NJ. II, 548. — 22.

Digitized by Google

Sommer, Prof. in Freistadt. = Pg. Freistadt. — 50.
Spreer, Dir. Dr., Drei Schäden des höheren Schulunterrichts. = ZG. 625. — 36. 47. 48. 79.
Stamm, Dir. Dr., Bericht über die Entwickelung des Kunstsinnes bei den Schülern. = Verh. der Dir.-Vers. Pommern S. 57. — 51.
Steiner, K., Zur Organisation der Realanstalten. = SwS. 127. — 7 f. 22.
Stöcklein, GL. Dr. J., Zur Methodik des lat. Unt. = Pg. München, Wilh. G. 1901. — 60.
Strobl, Prof. A., Zur Schullektüre der Annalen des Tacitus. = Pg. Prag Gymn. Kleinseite (Forts.). — 46.
Studt, Minister Dr., Rede im pr. Herrenhause vom 3. April. — 18. 21.
Sybel, Un.-Prof. Dr. L. von, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Marburg, Elwert. — 9 f. 19.
— — Weltgeschichte der Kunst im Altertum. 2. verb. Aufl. Mit 3 Tafeln und 380 Textabb. Marburg. Elwert. — 51.
Tacitus. P. Cornelii Taciti opera quae supersunt rec. Joannes Müller. Ed. minor. Vol. I. Libros ab excessu Divi Augusti continens. Editio altera emendata. Additae tres tabulae geographicae. Lipsiae, Vindobonae — G. Freytag, F. Tempsky. — 78.
— Germania, herausg. von Dir. Dr. O. Altenburg. Text mit einer Karte. Erklärungen mit 25 Abb. auf 4 Tafeln. — Leipzig und Berlin, Teubner. — 78 ff.
— De Germania libellus. Ed. notisque auxit Lad. Ockecki. Cracoviae, W. L. Anczyc. — 79.
— Historiarum libri qui supersunt für den Schulgebrauch erklärt von Dir. Prof. Dr. K. Knaut. I. Bdchen. Gotha, F. A. Perthes. — 80.
— Annalen. I. Bändchen für den Schulgebr. erklärt von W. Pfitzner. Buch I. II (Text und Kommentar getrennt). 4. umgearb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 80.
— Annalen in Auswahl und der Bataveraufstand unter Civilis. Herausg. von Prof. Dir. Dr. K. Stegmann. Hilfsheft. Mit 1 Titelbild, 22 Abb. im Text und auf 3 Tafeln. — Leipzig und Berlin, Teubner. — 80.
Terentius. Ausgewählte Komödien des P. Terentius Afer zur Einführung in die Lektüre der altlat. Lustspiele, erkl. von K. Dziatzko. Zweites Bändchen: Adelphoe. 2. veränd. Aufl., bearb. von Dr. Rob. Kauer. Leipzig, Teubner. — 91.
Teuffel, Un.-Prof. Dr. W. S., Lateinische Stilübungen. Aus seinem Nachlafs herausg. von Prof. Dr. S. Teuffel. 2. Aufl. bearb. von Dir. Dr. C. John. Tübingen und Leipzig, Mohr (P. Siebeck). — 68.
Thumser, Dir. Dr. W., „Schule und Haus" s. Feichtinger. — 9.
— — = Msch. 312. — 47.
Trätschkes, Prof. Dr. K., Zur Methodik des lat. Unterrichts in den vier unteren Gymnasialklassen. = Pg. Honterus-Gymn. in Kronstadt (Siebenb.). — 39.
Uhlig, G. Hofrat Dr. G., Nachschrift zu A. Fritsch, Das Reformgymnasium. = HG. 32. — 10. vgl. 14.
— — Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung des hum. Gymn. = HG. 150. — 10.
Virgil. P. Virgilius Maro Aeneis Buch VI erklärt von Eduard Norden. Leipzig, Teubner. 483 S. — 86.
— Virgils epische Technik von Rich. Heinze. Leipzig, Teubner 487 S. — 86.
— Die Nekyia im sechsten Buche der Aeneide Virgils von Walther Volkmann. = Abdruck aus dem Jahresb. der schles. Ges. für vaterl. Kultur. — Breslau, Aderholz. — 87.
— Aeneis VI 724—751 von G. A. van den Bergh van Eysinga. = Abdr. aus Theol. Tijdschrift Sept. 1903, Leiden. — 87.
— Virgilstudien II (Forts.). = Pg. Gernsheim No. 737 von G. Ihm. — 87.
— Präparation zu Virgils Aeneide von Prof. Dr. Th. Drück. 1. Heft: Buch I. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner. — 88.
Vogel, Rektor, Prof. Dr., Oberschulrat, Gegenschrift gegen Kämmel. = RhS. 4. — 18.

Digitized by Google

Voigt, Stadtschulrat Dr., Vortrag über die Lage und Neuregelung des höh. Schulwesens in Berlin. = Voss. Zeitung 1902, Nr. 9, 10 und PW. 1902, 242. — 18.
Vollbrecht, Prof. Dr. W., Anz. von M. Schödel, Lat. Schulgr. = BhS. 1904, 45. — 54.
Vrba, C. F., Die neue französische Mittelschule und die Schulreform in Preufsen. = ZöG. 249. — 21.
Waldeck, Prof. Dr. A., über den lat. Unterricht in W. Lexis, Die Reform des höh. Schulwesens in Preufsen. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 6. 17. 56.
— — Lat. Schulgrammatik. Halle, Buchh. d. Waisenhauses. — 53.
Weifsenfels, Prof. Dr. O., Die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien. = ZG. 1. — 30. 47.
— — Kernfragen des höh. Unterrichts. Neue Folge. Berlin, Weidmann. — 25.
— — Anz. v. P. Cauer, Duplik in Sachen des Reformg. = WfklPh. No. 23, S. 637. — 19.
Weller, Dr., über die treuen Weiber von Weinsberg. — 73.
Wendt, G., Die alte und die neue Schule. Ein Wort an gebildete Laien. Hamburg, A. Janssen. — 16.
Widmann, Dir. Dr. S., Musterbeispiele der lat. Syntax. = Pg. Hadamer G. — 42.
— — Wie kontrolliert man die Privatlektüre? = Gm. 1902, 861. — 47.
Wilamowitz, Un.-Prof. Dr. U., über den griech. Unterricht bei W. Lexis, Die Reform des höh. Schulwesens in Preufsen. Halle, Buchh. des Waisenh. — 6. 47.
Willenbücher, Prof. Dr. H., Bemerkungen zur Lektüre des ersten Buches der Oden des Horaz. = LL. 76, 17. — 45.
Willing, Dr. C., Grundzüge einer genetischen Schulgrammatik der lat. Sprache. In 12 Lehrproben entwickelt. Halle, Buchh. des Waisenhauses. — 52.
Willmann, O., s. S. 34.
Wimmerer, R., Zwei Eigentümlichkeiten des Taciteischen Stiles. = ZöG. 673. — 43.
Windel, Dir. Prof. Dr., Mitbericht in Verh. der Dir.-Versammlung Westfalen S. 53. — 46.
Wirth, Christian, Kritische Betrachtung der Vorteile des Hinübersetzens in Mittelschulen. = BbG. 615. — 33.
Wulff, Prof. Dr. J., Lat. Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler nach Perthes Lat. Lesebüchern. 4. Aufl. Dazu Wortkunde in besonderem Bande, gleichfalls 4. Aufl. Berlin, Weidmann. — 64.
— — Aufgaben zum Übersetzen ins Lat. für den Anfangsunterricht nach dem Frankfurter Lehrplan (Untertertia). 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 64.
— — Der lat. Anfangsunterricht im Frankfurter Lehrplan. Frankf. a. M., Kesselring. — 35.
— — und Bruhn, OL. Dr. E., Aufgaben zum Übersetzen ins Lat. (Frankfurter Lehrplan) für die Obertertia der Gymn. bezw. Obertertia und Untersekunda des Realg. Berlin, Weidmann. — 64.
Wunderlich, Prof. K., Ein Beitrag zum Betriebe des altklassischen Unterrichts am Gymn. = Pg. Teplitz-Schönau 1902. — 33.
Ziebarth, Dr. Erich, Eine Inschriftenhandschrift der Hamburger Stadtbibliothek. = Pg. Hamburg Wilh.-G. No. 835 — behandelt griech. Inschriften Cod. Ms. philol. Hamburg. n. 253 ges. von Langermann und Lindenbruch aus dem Anfange des 17. Jahrh.
Ziehen, J. in MhS. I, 568. — 30. — In WfklPh. 438. — 30.
Ziemer, Prof. Dr. H., Lat. Schulgrammatik. Berlin, Weidmann. — 42. 43. 53. 54. 56.
— — Berichte über Latein in Rethwisch Jb. — 39.

Digitized by Google

VII. Griechisch.

Abicht, K., s. Herodotos.
Agahd, R., Homer als Grundlage des griechischen Elementar-Unterrichts. Mon. S. 433 ff. — 32 f.
Altenburg, Oskar, s. Euripides.
Aly, Friedrich, Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums: Hoffnungen, Sorgen, Wünsche. HG. 91 ff. — 2. 27.
Bamberg, Albert v., Griechische Schulgrammatik. III. Homerische Formen. 9. durchgesehene Auflage. Berlin, Julius Springer. — 28.
— — s. Franke.
— — s. Platon.
Biese, Alfred, s. Lyriker.
Bischoff, E., Erläuterungen zu Sophokles' Elektra; Philoktet. = Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern. 96. u. 97. Bändchen. Leipzig, Herm. Beyer. — 17. 19.
Braun, K., Präparation zu Xenophons Hellenika Buch V—VII in Ausw. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. = Krafft u. Rankes Präparationen für die Schullektüre. Heft 81. — 19.
Bruhn, E., Hilfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan. I. Teil: Übersetzungsstoff. — 2. Teil: Deutsch-Griechisches Wörterverzeichnis. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 30 f.
Busche, Karl, s. Euripides.
Cauer, Paul, Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichts. 2., vielfach verbesserte und zum Teil umgearbeitete Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 8.
— — Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben? NJ. 537 ff. — 3.
— — Duplik in Sachen des Reformgymnasiums, mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichts. Sonderabdruck aus den „Neuen Jahrbüchern für Pädagogik". VI. Jahrgang. Mit einem Nachwort. Leipzig, B. G. Teubner.
— — Homer als Anfangsunterricht. ZG. 689 ff. — 34 f.
— — s. Verhandlungen — Rheinprovinz. — 2. 4 f. 7. 12. 27.
Corssen, P., Über Idee, Zweck und Gebrauch des griechischen Lesebuchs von U. v. Wilamowitz-Moellendorff. Monatschr. 92 ff. — 2. 4. 6 f. 14. 27. 37.
Curtius — v. Hartel, Griechische Schulgrammatik. 24. Aufl. Bearbeitet von Florian Weigel. Wien, Tempsky. — 28 f.
Dörwald, Paul, Griechischer Wortschatz. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 23.
Draheim, H., Auswahl aus griechischen Klassikern. Zum schriftlichen Übersetzen ins Deutsche für Prima. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 25.
Englert, Sebastian, Kurzgefafste Inhaltsangabe und Aufbau der Iliade u. Odyssee zum Gebrauche beim Unterrichte. Leipzig, B. G. Teubner. — 25.
Euler, Karl, Über die angebliche Farbenblindheit Homers. = Pg. Marburg.
Euripides, Ausgewählte Tragödien des, für den Schulgebrauch erklärt von N. Wecklein. 3. Bändchen: Bakchen. 2. Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 14. 16.
— Hippolyt. Für den Schulgebrauch herausg. von Oskar Altenburg. Mit 4 Abbildungen. Leipzig, G. Freytag. — 17 f.
— Iphigenie in Aulis. Herausg. und erklärt von Karl Busche. Textheft und Einleitung u. Kommentar. = Meisterwerke der Griechen u. Römer in kommentierten Ausgaben. VII. Leipzig, B. G. Teubner. — 17 f.
— Iphigenie bei den Taurern. Zum Gebrauch für Schüler herausgegeben von Christian Muff. Text und Kommentar. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 17 f.
— Kyklops. Herausgegeben u. erklärt von Nikolaus Wecklein. Textheft und Einleitung und Kommentar. = Meisterwerke der Griechen u. Römer in kommentierten Ausgaben. VIII. Leipzig, B. G. Teubner. — 17 f.

Fehleisen, G., Präparation zu Homers Odyssee. 4. Heft: Buch XIII-XVIII. Leipzig, B. G. Teubner. — 19.
Florilegium graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis. Facs. II. Exemplar tertiatum. Lipsiae, in aedibus B. G. Teubneri.
Franke, Carl, Griechische Formenlehre. Bearb. von Albert v. Bamberg. 29. durchges. Auflage. = Albert v. Bamberg, Griechische Schulgrammatik. I. Formenlehre der attischen Prosa. Berlin, Julius Springer. — 28.
Franke, J. M., Eine griechisch-römische Altertumskunde f. unsere Schüler. Gm. 809 ff. — 26.
Gaumitz, H., Präparation zu Platons Euthyphron und Laches. = Krafft u. Ranke's Präparationen für die Schullektüre. Heft 87. — 19.
Glombik, s. Verhandlungen — Posen. — 4 f. 7 f. 11. 13.
Goebel, Karl, Über die Lektüre des Platon in der Schule und einiges andere. NJ. 326 ff. — 9 ff.
Gronau, s. Verhandlungen — Ost- u. Westpreufsen. — 3 f. 7 f. 11. 13. 22. 24. 26. 36. 38.
Grundmann, M. E., Vokabeln und Präparation zu Xenophons Hellenika f. d. Gebrauch zu allen Ausgaben eingerichtet. 5. Heft: Buch 5—7. Gotha, F. A. Perthes. — 19.
Helm, Franz, Materialien zur Herodotlektüre mit Rücksicht auf verwandte Gebiete und im Sinne des erziehenden Unterrichts. II. Teil. Bingen a. Rh., Wilh. Polex. — 9. 27.
Helm, R., Griechischer Anfangskursus. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener ins Griechische, besonders für Universitätskurse, nebst Präparationen zu Xenophons Anabasis I und Homers Odyssee IX. Leipzig, B. G. Teubner. — 31.
Henke, Oskar, s. Homer.
Hennings, P. D. Ch., Homers Odyssee. Ein kritischer Kommentar. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.
Hentze, C., s. Homer.
Herodotos. Für den Schulgebrauch erklärt von K. Abicht. 1. Band. 1. Heft: Buch 1. Nebst Einleitung und Übersicht über den Dialekt. 5. Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 14. 17.
Hoffmann, Max, Zur Erklärung Platonischer Dialoge. ZG. 525 ff. — 11.
Homer, Die Gedichte. 2. Teil: Die Ilias, bearb. v. Oskar Henke. Text. 2. Band: Buch 14—24, mit Register der Personennamen und der geographischen Namen. Leipzig, B. G. Teubner. — 14 f.
— Ilias. Für den Schulgebrauch erkl. von Karl Friedrich Ameis. I. Bd. 1. Heft. Gesang I—III. 6. berichtigte Auflage von C. Hentze. Leipzig, B. G. Teubner. — 14 f.
Hornemann, Ferdinand, Der griechische Unterricht im neuen Gymnasium. = NJ. 353 ff. — 7. 10. 12. 32.
Horstmann, Wilhelm, Politische und sozialpolitische Anregungen im Rahmen des altsprachlichen Unterrichts. = Pg. Lingen.
Hunziker, Rudolf, s. Sophokles.
Hüter, Ludwig, Schüler-Kommentar zu Sophokles' Aias. Leipzig, G. Freytag. — 17 f.
— — s. Sophokles.
Hüttemann, Wilhelm, Zur Reform des griechischen Unterrichts. HG. 226 ff. — 33.
Isokrates' Panegyrikos. Herausgegeben und erklärt von Josef Mesk. Textheft und Einleitung u. Kommentar. Leipzig, B. G. Teubner. = Meisterwerke der Griechen und Römer in kommentierten Ausgaben. V. — 17. 19.
Kaegi, Adolf, Griechische Schulgrammatik. Mit Repetitionstabellen als Anhang. 6. verb. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 28.
— — Griechisches Übungsbuch. 1. Teil: Das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf -ω. 7. verb. Aufl. 2. Teil: Das Verbum auf -μι und das unregelmäfsige Verbum. Die Hauptregeln der Syntax. 6. verm. und verb. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 29.

Digitized by Google

Keyzlar, Julius, Theorie des Übersetzens aus dem Griechischen, zugleich Grundzüge einer griechisch-deutschen Stilistik für Gymnasien. Wien, Kainz & Liebhart. — 25.

Klett, Präparation zu Homers Ilias. 2. Heft. Buch III—V. Leipzig, B. G. Teubner. — 19.

Kohl, Otto, Zu Hornemanns „Griechischer Unterricht im neuen Gymnasium". ZG. 762 ff. — 7. 10. 12. 33 f.

— — Plutarchs Biographien im Gymnasium. = Monatschr. 673 ff. — 13.

König, Wilhelm, s. Bischoff.

Kretzschmar, Oskar, Beiträge zur Charakteristik des Homerischen Odysseus. = Pg. des Realgymn. zu Neunkirchen.

Ludwig, Hermann, Präparation zu Sophokles' Antigone. Leipzig, B. G. Teubner. — 19.

Lyriker, Griechische, in Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben von Alfred Biese. 2. Teil: Einleitung und Erläuterungen. Leipzig, G. Freytag. 1902. — 14 f.

Matthias, Adolf, Zur Jahreswende. Monatschr. S. 1 ff. — 2 f.

— — Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage. München, Beck. — 23. 37.

— — s. Verhandlungen — Ost- und Westpreußen. — 3. 5.

Menge, Hermann, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch, mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. — 9. 19 f.

— — Taschenwörterbuch der griechischen und deutschen Sprache. Teil I: Griechisch-deutsch. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. — 20.

Mesk, Josef, s. Isokrates.

Miller, Max, Griechische Ferienaufgaben. Übungsaufgaben mit Anmerkungen und Hinweisungen auf die Grammatik (Englmann, Kurz, Hahn) zur Selbstübung der Schüler. I. Abteilung: Formenlehre. II. Abteilung: Kasus- und Satzlehre. 3. Auflage. — Übersetzungen zur I. und II. Abteilung. 3. Auflage. München, Eduard Pohl. — 29 f.

Moeller, Carl, Die Medizin im Herodot. Für Mediziner und Philologen. Berlin, S. Karger.

Muff, Christian, s. Euripides.

Neckel, Zur Zusammensetzung der Nomina im Griechischen. = Pg. Friedland i. Mark.

Niggemeyer, s. Verhandlungen — Westfalen. — 27.

Platons Apologie und Kriton, nebst Abschnitten aus dem Phaidon und Symposion, herausgegeben von Ferdinand Roesiger. Kommentar. Leipzig, B. G. Teubner. — 17 f.

Platons Apologie und Kriton mit Stücken aus dem Symposion und dem Phaidon. Zum Gebrauch für Schüler herausg. von Albert von Bamberg. Text. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 17.

Platons Laches und Euthyphron. Zum Gebrauch für Schüler herausg. von Albert von Bamberg. Text und Kommentar. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 17 f.

Rausch, Alfred, Die Stoa. Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik. NJ. 241 ff. — 14.

Rogge, Christian, Aus der Demosthenes-Lektüre. Zum Nachweis eines einheitlichen Aufbaues der Volksreden des Demosthenes, besonders der 1. u. 2. olynthischen. = Pg. Neustettin. — 25.

Rosenberg, Emil, Xenophons Memorabilien als Schullektüre. ZG. 225 ff. — 10.

Roesiger, Ferdinand, s. Platon und Xenophon.

Sanden, v., s. Verhandlungen — Posen. — 4. 8 f. 11 ff.

Sartori, Die Speisung der Toten. = Pg. Gymn. zu Dortmund.

Schilling, Werner, Wider das Präparieren. LL. 74, 41 ff. — 2. 4. 11. 20 f. 26 f.

Schmidt, Karl, Beiträge zur griechischen Namenkunde. = Pg. Gymn. Elberfeld.

Digitized by Google

Schmitt, H., Präparation zu Herodot. Buch IX in Auswahl. = Krafft und Rankes Präparationen für die Schullektüre. Heft 79. — 19.
— — Präparation zu Euripides' Medea. = Krafft und Rankes Präparationen für die Schullektüre. Heft 83. — 19.
— — Präparation zu Euripides' Iphigenie in Taurien. = Krafft und Rankes Präparationen für die Schullektüre. Heft 85. — 19.
Schneider, Gustav, Der philosophische Unterricht in den höheren Schulen. ZG. 99 ff. — 8. 10 f.
Schroeder, Otto, Vom Lesen griechischer Verse. Monatschr. 446 ff. — 27.
Siebourg, Max, Die Philosophie im Gymnasialunterricht. NJ. 266 ff. — 9. 11 f.
Simon, Jakob, Präparation zu Xenophons Memorabilien in Auswahl. = Krafft u. Rankes Präparationen für die Schullektüre. Heft 89. — 29.
Sophokles' Antigone von Friedrich Schubert. Fünfte, gänzlich umgearbeitete Auflage von Ludwig Hüter. Mit 10 Abbildungen. Leipzig. G. Freytag. — 14 f.
— Philoktetes. Für den Schulgebrauch erkl. von Gerh. Heinr. Müller. In zweiter, umgearbeiteter Auflage. Herausgegeben von Rudolf Hunziker. Gotha, F. A. Perthes. — 14. 16.
Sorof, Friedrich Gustav, Kurzgefafstes Schulwörterbuch zu Xenophons Anabasis. Leipzig, B. G. Teubner. — 19.
— — s. Xenophon.
Spreer, L., Drei Schäden des höheren Schulunterrichts. ZG. 625 ff. — 21 f.
Sybel, Ludwig v., Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Marburg. Elwert. — 1. 8. 20. 26. 33.
Uhlig, G., Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums. HG. 150 ff. — 1 f.
Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in der Provinz Pommern. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 21 f.
— — — Provinzen Ost- und Westpreufsen. Ebda. — 3 f. 7 f. 11 ff. 22. 24. 26. 27 f. 36 ff.
— — — Provinz Posen. Ebda. — 4 f. 7 f. 11 ff. 25 f.
— — — Rheinprovinz. Ebda. — 2. 4 f. 12. 27.
— — — Provinz Schleswig-Holstein. Ebda. — 36 ff.
— — — Provinz Westfalen. Ebda. — 27.
Wagner, s. Verhandlungen — Ost- und Westpreufsen. — 3 f. 22. 24 f. 27. 36 f.
Waehmer, Walter, Über *ἦ, ὣς φάτο, ὣς εἰπών* und verwandte epische Formeln. III. = Pg. Göttingen.
Wecklein, Nikolaus, s. Euripides.
Weigel, Florian, s. Curtius.
Weifsenfels, O., Das Griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Moellendorff. ZG. 470 ff. — 5. 8. 12. 13. 14.
— — Die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien. ZG. 1 ff. 82 ff. — 6—10. 12 ff.
Weifsenfels, P., Griechisches Lese- u. Übungsbuch für Tertia, mit einem Anhange zum unvorbereiteten Übersetzen aus dem Griechischen für Obertertia und Untersekunda. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 29 f.
Wesener, P., Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Kägi, Koch und Franke-Bamberg bearb. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1901. 2. Teil: Verba auf *μι* und unregelmäfsige Verba. 5. Doppel-Auflage. 3. Teil: Syntax. Leipzig, B. G. Teubner. — 29 f. 31.
— — Griechisches Lesebuch für den Anfangsunterricht. Leipzig, B. G. Teubner. — 30 f.
Wessely, R., Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen? ZG. 505 ff. — 37 f.
Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich v., Griechisches Lesebuch. 1. Text. 1. Halbband. 3. umgeänderte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 3. 5—10. 12 ff. 17. 27. 37.
Xenophons Anabasis in Auswahl herausgegeben von Friedrich Gustav Sorof. Text. 5. Aufl. — 11. 14. 16 f.

Digitized by Google

Xenophons Anabasis in Auswahl herausgegeben von Friedrich Gustav Sorof. Text. 5. Aufl. Ausgabe B mit Einleitung. — 14. 16 f.
— — Kommentar 4. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 14. 16 f.
— — Memorabilien in Auswahl herausgegeben von Ferdinand Rösiger. Kommentar. Leipzig, B. G. Teubner. — 10. 17 f.

VIII. u. IX. Französisch und Englisch.

Abbehusen, S. E., The First Story Book. 19th Edition. — 55.
Adams, s. Ulbrich.
Alge, s. Daudet. — 37.
Aronstein, Dr. Ph., Englische Parlamentsreden. Simion Nf. — 73.
Asspfahl, K., Je 100 französische und englische Übungsstücke. Stuttgart, A. Bonz & Co. — 26.
Bahlsen und Hengesbach, Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 31. 69.
Barnstoff, E., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Flensburg, Westphalen. — 51.
Bauderet, Histoire résumée de la littérature française depuis ses origines jusqu'à nos jours. Bern, Francke. — 44.
Bauer und Link, Französische Klassiker-Bibliothek. — 37. 82.
Baumgartner, A., Reading Book. Zürich, Art. Inst. Orell Füfsli. — 58.
— — Lese- und Übungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts. Zürich, Art. Inst. Orell Füfsli. — 18.
Bazin, s. Leroux.
Beck, Mathilde, Stories and Sketches. — 71.
Bergmann, F., Leitfaden für den englischen Anfangsunterricht. Bremerhaven, Vangerow. — 54.
Bergmann, Dr. K., Französische Phraseologie. Leipzig, Rofsberg. — 40.
Besant, s. Flaschel.
Bessé, Dr., s. Daudet. — 37.
Besser, Dr. R., G. A. Henty, Wulf the Saxon, a Story of the Norman Conquest. Leipzig, Freytag. — 71.
Bibliothèque française à l'usage des Classes. — 38.
Bierbaum, F. J., History of the English Language and Literature including the American Literature. Leipzig, Rofsberg. — 86.
— — Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. Leipzig, Rofsberg. — 17.
Blume, Dr., Sailing alone around the World by Captain J. Slocum. Gotha, F. A. Perthes. — 70.
Böddeker, K., et H. Bornecque, Grammaire française pour les Classes supérieures de tous les établissements d'enseignement secondaire et pour les séminaires pédagogiques. Leipzig 1903, Rengersche Bh. — 23.
— — Modern England. Eine Sammlung von Monographien nach Greens A short History of the English people. — 63.
Boissonnas, R., Une Famille pendant la Guerre 1870—71. — 31.
Boothly, s. Feyerabend.
Boerner, O., und O. Thiergen, Lehrbuch der englischen Sprache, gekürzte Ausgabe C. von Schoepke. Leipzig, Teubner. — 51.
— — Bemerkungen zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts nebst Lehrplänen für das Französische. Leipzig, Teubner. — 2.
— — Französisches Unterrichtswerk. — 17.
— — und Dr. Fr. Schmitz, Oberstufe vom Lehrbuche der französischen Sprache. Ausgabe D. — 17.
— — und Clemens Pilz, Französisches Lehrbuch, insbesondere für Seminare. — 17.
— — und Georg Werr, Lehrbuch der französischen Sprache für bayerische Real- und Handelsschulen. — 18.
— — -Kukula-Stefan, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache für Mädchenlyzeen. Wien, C. Graeser & Cie. — 18.

Digitized by Google

Bourget, s. Krause.
Breymann, Dr. G., Französisches Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien. München, R. Oldenbourg. — 10.
Bube, J., Elementarbuch der englischen Sprache. Stuttgart, Bonz & Co. — 51.
— — Sir Walter Scott. The Talisman. A tale of the Crusaders. — 76.
Buchner, Dr. Gg., The children of the New-Forest by Captain Marryat. — 82.
Burnett, s. Reinke, Stoeriko.
Buurmann, U., Kurzer Abrifs der englischen Formenlehre (Repetitorium für das Einjährig.-Freiwilligen-Examen). Leipzig, Rengersche Bh. — 56.
Cérésole, s. Sachs.
Chambers, s. Dubislav.
Collins, E., Lehrbuch der englischen Sprache. Stuttgart, Bonz & Co. — 54.
Combe, s. Metzsch.
Conrad, Dr. H., On English Life and Customs. — 64.
Clark, C. F., Towers, Konversationsunterricht im Englischen. Band I. Die vier Jahreszeiten nach Hoelzels Bildertafeln. Gießen, Roth. — 84.
Crump, W. H., English as it is spoken. Berlin, Dümmler. — 84.
Dageförde, Adolf, s. Münster. — 20.
Daudet, A., Lettres de mon Moulin et Contes du Lundi par A. Daudet. Pages choisies avec des annotations par D. Bessé. — 37.
— — Le petit Chose. Pages choisies avec des annotations par S. Alge. — 37.
Dawe, s. Peter.
Deutschbein und Willenberg, Schulgrammatik der englischen Sprache. Cöthen, Schulze. — 53.
Deutschbein, Dr. K., Macbeth. A Tragedy by W. Shakespeare. — 77.
Dickmanns Französische und englische Schulbibliothek. — 61.
Diderot, s. Voelkel.
Diehl, Dr. R., s. Kühn.
Döhler, Dr. E., Stories from the Jungle Book by Rudyard Kipling. — 65.
Dubislaw, G., und P. Boek, Elementarbuch der englischen Sprache. Berlin, Weidmannsche Bh. — 46.
— — Schulgrammatik der englischen Sprache. Berlin, Weidmannsche Bh. — 46.
— — Methodischer Lehrgang der englischen Sprache. Berlin, Weidmannsche Bh. — 46.
— — Kurzgefafstes Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. Berlin, Weidmannsche Bh. — 47.
— — Stoffe zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische zur Wiederholung der Syntax. Berlin, Weidmannsche Bh. — 56.
— — Chambers English History. Berlin, Weidmannsche Bh. — 59.
Duccoterd, H., Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung des freien Gedankenaustausches. Frankfurt a. M., C. Jügel. — 15.
Dumas, s. Hasberg.
Duruy, s. Klinger.
Edgeworth, s. Lotsch, E.
Ehrenthal, Dr. Heinrich, Eine Sammlung französischer Briefe. Pg. R. S. zu Breslau. — 7.
Ellinger, J., Voltaire. Guerre de la Succession d'Espagne. Leipzig, Teubner. — 38.
Ellinger, J., Treasure Island by R. L. Stevenson. — 81.
Feyerabend, Dr. K., In the Far East. Tales and Adventures by R. Kipling. G. Boothby and F. A. Steel. — 62.
Flaschel, Dr. H., London Past and Present. Auszug aus: The History of London by W. Besant. — 63.
Fletcher, s. Meier.
Fontaine, A. de la, Mosaïque française à l'usage des Allemands. — 29.
Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. — 35. 70.

Digitized by Google

Fricke, W., Vieille fille ou: Une vie utile. Par Valentine Parise. Leipzig, Gerhard. — 39.
Fuchs, Dr. M., Ausgewählte Essays hervorragender französischer Schriftsteller des 19. Jahrhunderts. — 34.
Fuchs, M., Tableau de la Littérature française. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 43.
Gagnebin, s. Wasserzieher.
Gassiot, s. Klapperich.
Gafsmeyer, Dr. Max, Wie studiert man Neuere Philologie? Leipzig, Rofsberg. — 5.
Gafsner, Dr. H., Kenilworth by Sir W. Scott. — 82.
Geifsler, Dr. P., G. A. Henty. In Freedom's Cause. — 71.
Gent, s. Kreb.
Georgiadés, Georges. Vademecum. Die unregelmäfsigen Verba der französischen Sprache. Wien, Fr. Deuticke. — 24.
Gerhards französische Schulausgabe. — 38.
Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Völlig neu bearbeitet von C. Regel. Halle, Gesenius. — 48.
— — Englische Sprachlehre. Ausgabe B. Für Mädchenschulen. — 49.
Gesenius, Dr. F., English Syntax. Translated from the „Grammatik der Englischen Sprache". Halle, Gesenius. — 55.
Gille, Dr. A., Systematische Zusammenstellung des französischen grammatischen Merkstoffes der Realschule. Pg. R. S. in Ems. —3.
Girardin, s. Reinke.
Glanz, Dr. G., Neufelds Fremdsprachliche Taschenwörterbücher. Für den Privat-, Kontor- und Schulgebrauch. Berlin, Neufeld & Henius. — 89.
Glauning, Fr., Lehrbuch der englischen Sprache. München, Beck. — 47.
Goerlich, Dr. Ewald, Hilfsbuch für den französischen Unterricht in den oberen Klassen. Leipzig, Renger. — 29.
— — English Geography of the British Empire. Leipzig, Renger. — 60.
— — Vokabular zu den Hoelzelschen Jahreszeitenbildern. Leipzig, Renger. — 83.
Gradon, J. T., Schlechtes und gutes Englisch. Strafsburg, Trübner. — 87.
Graz, Alfred, Morceaux de Poètes français, particulièrement des poètes lyriques du XIXe siècle. — 30.
Green, s. Hallbauer, Böddeker.
Grein, H., Amis et Amiles. Kiel, Cordes. — 44.
— — Studien über den Reim bei Théodore de Banville. Kiel, Cordes. — 44.
Gréville, s. Metzsch.
Grieb, s. Schröer.
Gros, Jules, Récits d'Aventures et Expéditions au pôle nord. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Ludwig Hasberg. — 31.
Gutersohn, Jul., Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Pg. Gymn. in Lörrach. — 1.
Haas, Dr. Theodor, L'Empire 1805—1909. L'Allemagne napoléonienne. — 31.
Habberton, s. Hoffmann.
Hallbauer, O., James the Second's Descent on Ireland von Macaulay. — 61.
— — England under the reign of George III by J. R. Green. — 64.
— — Selected Stories from our village by M. G. Mitford. — 66.
— — Architects of English Literature by R. A. Farquharson Sharp. — 87.
Harnisch, Dr. A., C. Massey, In the Struggle of Life. Leipzig, O. R. Reisland. — 58.
Hartmann, Dr. Martin, Internationaler Schülerbriefwechsel. London, Mowbray House. — 7.
Hasberg, Ludwig, s. Gros, Jules. — 31.
— — Romanciers du XIXe Siècle. Extraits de P. Merimée, A. Dumas père, Pierre Loti, Emile Zola. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt. — 36.

Digitized by Google

Hasberg, Ludwig, Französische und englische Lieder, sowie Übersetzungen deutscher Lieder nach bekannten deutschen Melodien zu singen. Teil II. Englische Lieder. Leipzig, Renger. — 60.
Heine, K., Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — 83.
Henty, s. Besser, Geifsler, Mättig, Thümmig.
Hérisson, s. Krause.
Herrmann, Dr. A., „Dash and Daring. Tales of Peril and Heroism" by various Authors. — 77.
Heydkamp, Dr., Wort- und Phrasenschatz zu französischen Sprechübungen. Pg. Progymn. zu Linz. — 4.
Hoffmann, Gertrud, Helen's Babies by John Habberton. — 67.
Hoffmann, H., W. E. H. Lecky, English Manners and Conditions in the latter half of the XVIII th century. — 71.
Hope s. Klapperich.
Horst, Dr. K., Three Men in a Boat by Jerome K. Jerome. — 65.
Hubert, Bernhard, und Dr. Mann Fr., Neusprachliche Reformbibliothek. — 36. 79.
Jerome, s. Horst.
Johanesson, Max. Französisches Lesebuch. Berlin, Mittler & Sohn. — 27.
John, Louise, s. Ohlert.
Irving, s. Klapperich, Kellet, Lion, Wolpert.
Junker, H., English-Journal-Français. — 45.
Kellet, E. E. und F. H. Marseille, Selections from W. Irving's Sketch Book. — 80.
Kellner, L., Lehrbuch der englischen Sprache. Berlin, Springer. — 50.
Kipling, s. Feyerabend, Kriete, Sokoll, Döhler. — 80.
Kirchner, s. Taubenspeck.
Klapperich, J., Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. — 37. 77.
— — Stories from Waverley from the original of W. Scott by H. Gassiot. — 77.
— — Snowed Up. An adventure on Exmoor by Ascott R. Hope. — 78.
— — Life und Customs in Old England. From the Sketch Book of W. Irving. — 78.
— — London Old and New. — 78.
— — Popular Writers of our Time. — 79.
— — Peril and Heroism. — 79.
— — Tales of the Sea. — 79.
Klasing, s. Velhagen.
Kleikamp, s. Leitritz. — 72.
Klinger, Ludwig, Règne de Louis XIV par Victor Duruy. — 35.
Klinghardt, s. Leroux-Ceshron. — 32.
Klinksieck, Fr. Französisches Lesebuch. Leipzig, Renger. — 27.
Köcher, E., und H. Runge, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Leipzig, Teubner. — 53.
Krause, Dr. Arnold, Monique par Paul Bourget. — 34.
— — Journal d'un Interprète en Chine par le Comte d'Hérisson. — 31.
Kreb, Dr. Valentin, The Viliant Welshman. — 87.
Kriete, Dr. F., Five Tales by R. Kipling and M. Twaine. — 83.
Kröcher, Dr., Die Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht. Pg. Realgymn. in Wolgast. — 3.
Kron, R., Le petit soldat. Karlsruhe, Bielefeld. — 43.
— — Guide Epistolaire. Karlsruhe, Bielefeld. — 45.
— — Verdeutschungs-Wörterbuch der französischen Umgangssprache. Karlsruhe, Bielefeld. — 45.
— — Naval Sketches by various Authors. — 62.
— — Naval Life I. Active Service in the China Sea. — 81.
— — Stoffe zu englischen Sprechübungen. Karlsruhe, Bielefeld. — 86.
— — The little Londoner. Karlsruhe, Bielefeld. — 85.

Digitized by Google

Kron, R., English Letter Writer. Anleitung zum Abfassen englischer Privat- und Handelsbriefe. Karlsruhe, Bielefeld. — 88.
— — Verdeutschungs-Wörterbuch. Karlsruhe, Bielefeld. — 90.
Kühn, Dr. K., und Dr. R. Diehl, Französisches Elementarbuch für lateinlose und Reformschulen. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 8.
— — La France et les Français. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 3.
— — und Dr. R. Diehl, Lehrbuch der französischen Sprache. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 8.
Kühne, J., s. Plattner.
Kukula, s. Boerner.
Kurrle, W. H., Die wichtigsten Regeln der französischen Sprache mit ausgewählten Beispielen. — 23.
Lacomblé, E., Histoire de la littérature française. Leipzig, Teubner. — 43.
Lade, Bernhard, Henri Malin, Un Collégien de Paris en 1870. Für den Schulgebrauch herausgegeben. — 35.
Lagarde, L., La Clef de la Conversation française, Berlin, Weidmannsche Bh. — 41.
— — et A. Müller, A travers la vie pratique. Morceaux de conversation sur Paris, Berlin etc. Berlin, Weidmannsche Bh. — 41.
Lange, Dr., Die Realien im neusprachlichen Unterricht. Pg. Realgymn. in Halberstadt. — 4.
Lange, P., Masterpieces of Macaulay von Hubert und Mann. — 80.
Laurie, s. Mühlan.
Lecky, s. Hoffman, Opitz.
Leitritz, William Prescott, History of the Conquest of Mexico. Wörterbuch dazu von F. Kleikamp. — 72.
Lepsien, Dr. A., Neuer Lehrgang zur Einführung ins Französische für Schüler reiferen Alters. Hamburg, C. Boysen. — 16.
Leroux-Cesbron, C., Souvenirs d'un Maire de Village. Avec Avant-Propos de M. René Bazin. Edition Scolaire annotée par H. Klinghardt. Berlin, Weidmannsche Bh. — 32.
Liebig, Fachlehrer der Realschule. Entwurf eines Lehrplanes für den französischen Unterricht in Sexta, Quinta, Quarta im Anschlufs an K. Kühns Lehrbücher von den Fachlehrern. II. Teil. Pg. Liebigrealschule zu Frankfurt a. M.
Link, Dr. Th. s. Bauer.
— — Grammaire française à l'usage des Ecoles secondaires. München, J. J. Lentner. — 23.
Lion, Dr. C., The Alhambra by W. Irving in Weidmannsche Sammlung frz. und engl. Schriftsteller. — 60.
Loti, s. Hasberg.
Lotsch, Les Femmes Savantes par Molière. — 35.
— In der Fremde. Zweckmäfsige Anleitung zur leichten Erlernung der fremden Sprache ohne Lehrer. Potsdam, A. Stein. — 15.
— und E. de Saujé, Journal des Demoiselles. Leipzig, Renger. — 45.
— Mifs Edgeworth, Lazy Lawrence und The false Key. — 61.
Macaulay, s. Hallbauer. Lange.
Malin, s. Lade.
Manger, K., Hilfsbüchlein für den englischen Unterricht. Nürnberg, Koch. — 57.
Mann, Dr. Max, s. Hubert.
Mann, M. F., The Tragedy of Julius Caesar by W. Shakespeare. — 80.
Marbot, s. Steinbach.
Margueritte, s. Wasserzieher.
Margueritte, Paul und Victor. Poum. Aventures d'un petit Garçon. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schulgebrauch von Dr. A. Mühlan. — 33.
Markscheffel, Dr. Karl, Der Internationale Briefwechsel. Seine Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und sein gegenwärtiger Stand. Marburg, Elwert. — 7.
Marryat, s. Buchner.
Marseille, s. Kellet.

Digitized by Google

Massey, s. Harnisch.
Mättig, Joh., G. A. Henty, Bonnie Prince Charlie. — 77.
Meier, K., und Dr. B. Afsmann, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Ausgabe für Lehranstalten mit dreijährigem Kursus. — 58.
— — J. S. Fletcher, In the Days of Drake. Leipzig, Freytag. — 71.
Mérimée, s. Hasberg.
Metzsch, Fräulein M. von, T. Combe, Pauvre Marcel. 4. Auflage bearbeitet von Dr. Wasserzieher. — 38.
— — Perdu par Henry Gréville. 4. Auflage verbessert von Dr. Wasserzieher. — 38.
Mieille, P., Annuaire de la Correspondance interscolaire. London, Mowbray House. — 7.
Mill, s. Wehrmann.
Milton, s. Spies.
Mitford, s. Hallbauer.
Molière, s. Lotsch, E. Müller.
Morley, s. Pusch.
Mühlan, A., La Guerre 1870 71. Scènes et épisodes caractéristiques. Leipzig, Rofsberg. — 37.
— — Laurie, Mémoires d'un Collégien. — 37.
Müller, Ernst, L'Avare de Molière. — 36.
Müller, Hermann, Rambaud, Histoire de la Civilisation en France. — 33.
Münster, Dr. K., T. B Reed, English Boys. — 70.
— — Dr. K., und Adolf Dageförde, Elementarbuch der französischen Sprache für das praktische Leben. 3. Auflage. Berlin, L. Oehmigkes Verl. — 20.
Neufeld, s. Glanz. — 89.
Nicolas, Marius, s. Vernier. — 24.
Ohlert, Arnold, und Luise John, Schulgrammatik der französischen Sprache für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — 13.
Olivier U., L'Orphelin. Schulausgabe von Dr. E. Wasserzieher. — 39.
Opitz, G., W. E. H. Lecky, The American War of Independence. Leipzig, Freytag. — 74.
Otto, Dr. Emil, Französische Konversations-Grammatik. Neu bearbeitet von H. Runge. Heidelberg, Julius Groos. — 24.
— — Petite Grammaire allemande avec de nombreux exercises de conversation et de lecture. Neuvième Edition revue par Paul Vernier. Heidelberg. — 24.
Otto, s. Vernier.
Parise, s. Fricke.
Penner, E., Coriolanus, A Tragedy by Shakespeare. Leipzig, Renger. — 60.
Pernot, Alfred, Professeur diplômé. Enseignement par l'aspect. Méthode Pernot. Leçons de choses et Grammaire. Eßlingen, J. F. Schreiber. — 19.
Perthes' Schulausgaben. — 24. 69.
Peter, Dr. A., Queen Victoria, her Time and her people by Rev. C. S. Dawe. — 63.
Peters, J. B., Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Leipzig, A. Neumann. — 25.
Pilz, s. Boerner. — 17.
Pitcairn, L., und M. Bennegger, Conversational Books about the Pictures of Hoelzel. Wien, Hoelzel. — 83.
Plate-Kares, Englisches Unterrichtswerk. Neu bearbeitet von G. Tanger. Dresden, Ehlermann. — 52.
Plattner, Philipp, Leitfaden der französischen Sprache. Karlsruhe, Bielefeld. — 12.
— — und J. Kühne, Unterrichtswerk der französischen Sprache. Karlsruhe, Bielefeld. — 12.

Pohl, E., Wiederholungs- und Übungsbuch der französischen Konversation. Wien, Pichlers Wwe. & Sohn. — 42.
Polentz, Emil, Französische Relativsätze als prädikative Bestimmungen und verwandte Konstruktionen. Pg. Andreas-Realgymn. in Berlin. — 6.
Prescott, s. Leitritz. — 72.
Pünjer, J., Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — 11.
— — und F. Godkinson, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — 49.
Pusch, K., Oliver Cromwell by John Morley. Gotha, F. A. Perthes. — 70.
Rambaud, s. H. Müller. — 33.
Reed, s. K. Münster.
Regel, C. E., Eiserner Bestand. Das Notwendigste aus der engl. Syntax. Leipzig, Langkammer. — 56.
Reimann, Dr. P., Lehrplan des Französischen für Sexta, Quinta und Quarta im Anschluss an die Lehrbücher von Kühn. Pg ORS. in Danzig. — 2.
Reinke, Hermine, Mme. Emile de Girardin, La Joie fait peur. Comédie. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Freytag. — 35.
Reinke, H., Little Lord Fauntleroy by F. H. Burnett. — 69.
Rentsch, F., Talks about English Life. Cöthen, O. Schulze. — 85.
Reuter, W., Zusammenhängende Stücke zur Einübung englischer Sprachregeln. Stuttgart, Muth. — 57.
Risop, Dr. Alfred, Begriffsverwandtschaft und Sprachentwicklung (Beiträge zur Morphologie des Französischen). Pg. 2. städt. RS. in Berlin. — 6.
Ristow, Anna Marie, Übungsbuch zu Dr. W. Knörichs französischem Lese- und Lehrbuch. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — 25.
Röhrs, Dr. W., Hilfsbuch zu G. Striens Elementarbuch der französischen Sprache. Ausgabe A. Bremen, Rühle & Schlenker. — 13.
Rosenberg, Felix, Un voyage de vacances à Paris. Pg. des Kölnischen Gymn. zu Berlin. Berlin, Weidmannsche Bh. — 5.
Rofsmann, Dr. Philipp, und Dr. F. Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 10.
— — Französisches Lese- und Realienbuch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 26.
Rübenkamp, W., 1200 der gebräuchlichsten französischen Zeitwörter. Zürich, C. Schmidt. — 45.
Sachs, Dr. K., Scènes Militaires. Par Alfred Cérésole. Ausgewählt und für den Schulgebrauch erklärt. — 36.
Schäfer, Dr. Kurt, Elementarbuch für den französischen Unterricht. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 19.
Schmidt, Dr. F., s. Rofsmann.
Schmidt, Gustave, Eléments de grammaire française. Heidelberg 1902, C. Winter. — 21.
Schmitz, Dr. F., s. Boerner.
Schoepke, s. Boerner.
Schröer, Dr. A., Moderne englische Elementargrammatik. Stuttgart, Neff. — 56.
— — C. F. Griebs Englisch-Deutsches und Deutsch-Englisches Wörterbuch. 2 Bde. — 88.
Schwarze, Dr. Max, Kanon französischer Sprechübungen über Gegenstände und Vorgänge des täglichen Lebens für höhere Schulen. Pg. Gymn. in Wittenberg. — 4.
Scott, s. Bube, Gafsner.
Seeley, s. Schirmfels.
Seelig, Dr. M., Methodisch geordnetes französisches Vokabularium zu den Hölzelschen Anschauungsbildern. Bromberg, Ebbecke. — 40.
Sevin, L., Elementarbuch der englischen Sprache. Karlsruhe, Bielefeld. — 54.
Shakespeare, s. Deutschbein, Mann, Penner, Walk.
Sharp, s. Hallbauer.

Digitized by Google

Sokoll, E., Three Mowgli-Stories. Selected from the books of R. Kipling. — 79.
Slocum, s. Blume.
Sonnenburg, Dr. R., An Abstract of English Grammar with Examination-Questions. Berlin, Springer. — 55.
Spies, Luise, Paradise Lost (Books I—VI) by John Milton. — 66.
Stange, Dr. Paul, Le Cid dans la poésie lyrique de Victor Hugo. Pg. Realgymn. in Erfurt. — 6.
Stead, W. T., Comrades All. London, Mowbray-House. — 7.
Steel, s. Feyerabend.
Stefan, A., s. Boerner-Kukula.
Steinbach, Dr. P., Campagne de 1809. Aus den Memoires du Général Baron de Marbot. — 35.
Stevenson, s. Ellinger.
Stier, Georg, Causeries françaises. Cöthen, Schulze. — 42.
— — Petites Causeries françaises. Cöthen, Schulze. — 42.
— — Little English Talks. Cöthen, Schulze. — 85.
— — Englisch. Deutsches Vokabular für die höheren Lehranstalten. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 85.
Stoeriko, Dr. A., Little Lord Fauntleroy by F. W. Burnett. Gotha, F. A. Perthes. — 69.
Strien, Dr. G., Französisches Lehrbuch für Gymnasien nach den Lehrplänen vom Jahre 1901. Halle a. S., Strien. — 13.
Strockötter, G., La vie Journalière, Konversationsübungen. Leipzig, Teubner. — 42.
Sturmfels, Dr. A., The Expansion of England by J. R. Seeley. — 67.
Swoboda, W., Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen. Wien, Deuticke. — 49.
Taubenspeck, Elisabeth, Englische Gedichte von Dr. F. Kirchner. Leipzig, Teubner. — 59.
Teichmann, Bernhard, Französisch Sprechen und Denken. Erfurt, Günther. — 13.
Thamm, Dr. M., First Steps in English Conversation. Gotha, F. A. Perthes. — 84.
Thümmig, Dr. M., G. A. Henty, Sturdy and Strong. — 72.
Twaine, s. Kriete.
Ulbrich, Dr. O., Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin 1903, Weidmannsche Bh. — 23.
Ulbrich, Dr. H., H. C. Adams, The First of June, or, Schoolboy Rivalry. — 76.
Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. — 33. 64.
Vernier, Paul, und Marius Nikolas, Lectures Allemandes. Versions Allemandes accompagnées de notes explicatives et d'un vocabulaire par Emile Otto. Heidelberg. — 25.
Viëtor, Dr. W., Einführung in das Studium der englischen Pädagogik mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. — 5.
— — Kleine Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen. Leipzig, Reisland. — 25.
Voelkel, Paul, Voltaire, Diderot, Rousseau, Morceaux Choisis. — 33.
Voltaire, s. Ellinger, Voelkel.
Walk, Dr. G., Macbeth by W. Shakespeare. — 69.
Wasserzieher, Dr. Ernst, s. Metzsch.
— — Petite Nell par Madame Susanne Gagnebin. — 38.
— — Strasbourg par P. et V. Margueritte. — 39.
— — Episodes de la Guerre de 1870/71 par P. et V. Margueritte. — 39.
— — L'Orphelin par Urbain Olivier. — 39.
Wehrmann, K., On Liberty by Stuart Mill. — 62.
Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. — 60.
Weiske, Hans, Dans le Midi. Souvenirs d'un voyage en Corse. Pg. Gymn. Waldenburg. — 6.

Digitized by Google

Weitzenböck, Georg, Lehrbuch der französischen Sprache. Wien, Tempsky. — 12.
Werr, Georg, s. Boerner.
Wespy, Dr. Léon, s. Zola. — 34.
Wimmer, Dr. Karl, Deutsch-Französisches Übungsbuch. Stuttgart, Lehmann. — 25.
Wolpert, G., Bracebridge Hall or the Humorists von W. Irving. Leipzig, Renger. — 61.
Wolter, Dr. Eugen, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache. Berlin 1903, Weidmannsche Bh. — 20.
Zapp, A., The Natural Method. Berlin, C. Duncker. — 55.
Zola, s. Hasberg.
— La Débâcle. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schul- und Privatgebrauch von Dr. Léon Wespy. — 34.

X. Geschichte.

Amelung, W., Die Gewandung der alten Griechen und Römer. Erklärender Text zu den Tafeln XVI—XX. Mit 35 Abbild. im Texte. Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur, herausgeg. von Stephan Cybulski. Leipzig, K. F. Koehler. — 70.
Andrae, s. Hoffmann, Endemann, Stutzer.
Atzler, Quellenstoffe und Lesestücke für den Geschichtsunterricht in Lehrerseminaren. 1. Bd 1903, 2. Bd. 1904. Paderborn, Schöningh. — 66.
Bardt, C., Theodor Mommsen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 94.
Bauer, A., Lehrbuch der Geschichte des Altertums für höhere Lehranstalten. Leipzig 1904, Freytag. — 39.
Becker, P., Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen. Auf Grund der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen von 1901. Inowrazlaw, Kujavischer Bote, G. m. b. H. — 62.
Bericht über die 7. Versammlung deutscher Historiker zu Heidelberg 14.—18. April 1903. Erstattet von dem Bureau der Versammlung. Leipzig, Duncker & Humblot. — 74.
Berner, E., Jahresberichte der Geschichtswissenschaft herausgegeben im Auftrage der Historischen Gesellschaft zu Berlin. XXIV. Jahrg. 1901. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 74.
Bezold, Dr. C., Ninive und Babylon. Monographieen zur Weltgeschichte herausgeg. von Ed. Heyck. Mit 107 Abb. 2. erweit. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 85.
Bezold, Dr. C., Die babylonisch-assyrischen Keilinschriften und ihre Bedeutung für das Alte Testament. Mit 12 Abb. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). — 82.
Billerbeck, A., Der Festungsbau im alten Orient. Mit 7 Abb. Leipzig 1900, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 84.
Bodensteiner, Dr. E., Das antike Theater. Erklärender Text zu den Tafeln XII und XIII. Mit 10 Abb. im Text und 4 Tafeln. Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur, herausgeg. von Stephan Cybulski. Leipzig 1902, K. F. Koehler. — 69.
Buschbell, Dr. phil. G., Das vatikanische Archiv. Frankfurter zeitgemäfse Broschüren Band XXII, Heft 12. Hamm i. W. 1903, Breer & Thiemann. — 75.
Cauer, Fr., Ciceros politisches Denken. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 90.
Cohn, Dr. G., Die Gesetze Hammurabis. Rektoratsrede gehalten am Stiftungsfeste der Hochschule Zürich. Zürich, Art. Inst. Orell Füfsli. — 80.
Curtius, E., Gesammelte Reden und Vorträge. Altertum und Gegenwart. 1. Band, 5. Aufl. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf. — 93.
— — Unter drei Kaisern. Gesammelte Reden und Aufsätze. 2. vermehrte Auflage. Altertum und Gegenwart, 3. Bd. Berlin 1895, Wilhelm Hertz. — 93.

Digitized by Google

Cybulski, St., Das Kriegswesen der alten Griechen. Erklärender Text zu NN. I und II der Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur. Mit 13 Abb. im Texte. 2. Aufl. Leipzig 1901, K. F. Koehler. — 69.

Delitzsch, F., Im Lande des einstigen Paradieses. Ein Vortrag. Mit 46 Abb. und 7 Karten und Plänen. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt. — 78.

Derichsweiler, Dir. Dr., Ekertz' Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. XXV. Auflage. Im Anschluss an das Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte von Direktor Jäger. Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachf. — 38.

Drerup, E., Homer. Weltgeschichte in Charakterbildern, herausgegeben von Rompers, Merckle und Spahn, I. Abteilung: Altertum. Mit 105 Abb. München, Kirchheimsche Verlagsbuchhandlung. — 86.

Eckertz, Prof. Dr. Gottfried, s. Derichsweiler.

Endemann, Prof. Dr. Karl, Andräs Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. X. verbesserte Auflage mit 8 Geschichtskarten, 16 Bildern zur Kulturgeschichte und einem Anhang: Landes-Provinzialgeschichte. Leipzig, R. Voigtländer. — Andräs Grundriss der Geschichte für höhere Lehranstalten. XXIV. Auflage neu bearbeitet und für die Oberstufe 9klassiger Schulen fortgesetzt von Karl Endemann und Emil Stutzer. III. Teil. Geschichte des Altertums für die Obersekunda höherer Lehranstalten von Prof. Dr. Karl Endemann. — 46. V. Teil. Geschichte der Neuzeit seit dem Jahre 1648 für die Oberprima höherer Lehranstalten von Prof. Dr. Emil Stutzer. — 50. Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen. Leipzig, R. Voigtländer. — 63.

Engel, Dr. Ernst, Kreisschulrat, Kultur und Lebensbilder für Schule und Haus. Bonndorf, Spachholz & Ehrath. — 68.

Glagau, Dr. H., Die moderne Selbstbiographie als historische Quelle. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsbuchh. — 75.

Goldschmit, Prof. Dr. Robert, Lehrbuch der deutschen Geschichte für die Mittelklassen höherer Unterrichtsanstalten. Lahr, Moritz Schauenburg. — 33.

Grimme, Dr. H., Das Gesetz Chammurabis und Moses. Köln, J. P. Bachem. — 80.

Hartmann, L. M., Geschichte Italiens im Mittelalter. II. Band, 2. Hälfte: Die Loslösung Italiens vom Oriente. Gotha, F. A. Perthes. — 100.

Hein, Die Kämpfe um Metz 1870. Zusammengestellt für den Unterricht auf den Kriegsschulen. Oldenburg, G. Stalling. — 61.

Heinze, Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte für Lehrerbildungsanstalten und Lehrer. 3. verbesserte Auflage, herausgegeben von Rosenberg. 2 Bde. in 1 Bd. Hannover, C. Meyer. — 67.

Helg-Rohrschach, Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen, sowie für die unteren Klassen des Gymnasiums. Teil I 1903, Teil II 1904. Einsiedeln, Verlagsanstalt Benziger & Co. — 39.

Helmke, Fr., Die Wohnsitze der Cherusker und der Hermunduren. Beilage zum Jahresbericht des Königl. Wilhelms-Gymnasiums zu Emden über das Schuljahr 1902—1903. Emden 1903, Druck von Th. Hahn Wwe. — 93.

Hense, Prof. Dr. J., Griechisch-Römische Altertumskunde. Ein Hilfsbuch für den Unterricht. Paderborn, Theodor Hense. — 59.

Herbst, Wilhelm, s. Jäger.

Heymann, Th., und A. Uebel, Aus der Zeit der Pharaonen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Kulturgeschichtlichen Bildern und Ergänzung zu jedem Geschichtslehrbuche. 1. Ägyptischer Tempel. 2. Ägyptischer Totenkultus. Leipzig 1902, Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth. — 73.

Hilprecht, H. V., Die Ausgrabungen im Bêl-Tempel zu Nippur. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 78.

Hirsch, Dr. F., Mitteilungen aus der historischen Literatur herausgegeben von der Historischen Gesellschaft in Berlin. XXXI. Jahrgang, Heft 1

Digitized by Google

bis 3. XXXII. Jahrgang, Heft 1—4. Berlin 1903 u. 1904, Weidmannsche Buchhandlung. — 74.

Hückelheim, J. F., Über den Unsterblichkeitsglauben bei den alten Griechen und Römern. Beilage z. Bericht des Kgl. Gymnasiums Laurentianum zu Warendorf über das Schuljahr 1902—1903. Warendorf 1903, J. Schnellsche Buchdruckerei. — 89.

Huelsen, Ch., Die Ausgrabungen auf dem Forum Romanum 1898—1902. Mitteilungen des K. D. Archäol. Instituts, römische Abteilung, Bd. XVII Heft 1. Roma 1902, Loescher & Co. — 91.

Jäger, Oskar, Gymnasialdirektor a. D., ordentlicher Honorarprofessor a. d. Universität Bonn, Herbsts Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien u. Realschulen. II. Geschichte d. Mittelalters. XIX. Aufl. Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachf. — 58.

Jaenicke, Dr. Hermann, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. III. Teil für Oberprima „Vom westfälischen Frieden bis zu Kaiser Wilhelm II." Mit einer Zeittafel und zwei Stammtafeln. III., nach den Lehrplänen von 1901 bearb. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 58.

Jüngst s. Rinn und Jüngst.

Kähler, Dr. Fr., Forschungen zu Pytheas Nordlandsreisen. — Festschrift des Stadt-Gymnasiums zu Halle-Saale zur 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Halle, Niemeyer. — 93.

Kaemmel, O., Der Werdegang des deutschen Volkes. 1. Teil: Urzeit und Mittelalter. 2., durchges. u. verb. Auflage. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow. — 100.

Kanon der Geschichtszahlen (R. Wandelt). = Pg. Gymnasium Bromberg. — 63.

Keppel, Karl, Geschichtsatlas in 27 Karten. Ministeriell genehmigt. 18. Aufl. München, R. Oldenbourg. — 68.

Knaake, Prof. E., Kanon der im geschichtlichen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten einzuprägenden Jahreszahlen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 61.

Knaake, E., und A. Thomas, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. II. Teil: Deutsche und brandenburg-preufsische Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zur Gegenwart (für O III u. U II). 5. verb. Aufl. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 38.

Knoke, Prof. Dr. F., Gegenwärtiger Stand der Forschungen über die Römerkriege im nordwestlichen Deutschland. = Pg. Ratsgymnasium Osnabrück. Mit einer Tafel Abbild. Osnabrück, Druck von J. G. Kisling. — 92.

König, E., Babyloniens Kultur und die Weltgeschichte. Ein Briefwechsel. Gr.-Lichterfelde, Edwin Runge. — 83.

Krah, Gliederung der deutschen Kaisergeschichte im Mittelalter. = Pg. Kgl. Gymnasium Düsseldorf.

Kretschmer, Prof. Dr. K., Historische Geographie von Mitteleuropa. Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte herausgegeben von G. von Below und F. Meinecke. München 1904, R. Oldenbourg. — 94.

Kromayer, Dr., Alte Geschichte. Ein Lehrbuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 4. verbesserte Auflage. Altenburg, H. A. Pierer. — 38.

Kurzwernhart, Prof. H., Das Wissenswerteste aus der Weltgeschichte und Literatur. Synchronistische Tabellen für österr. Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. Horn N.-Ö., Josef Pichler. — 65.

Langer, Dr. O., Georg Webers Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 21. Aufl. Leipzig, Wilhelm Engelmann. — 76.

Lehmann, Adolf, Kulturgeschichtliche Bilder. 2. Abteilung: Alte Geschichte. Leipzig, Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth. — 72.

Liersch, Dr. K., Auswahl von Geschichtszahlen. Für das Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Kottbus zusammengestellt. Kottbus, Druck von Albert Heine. — 63.

Digitized by Google

Lindner, Th., Weltgeschichte seit der Völkerwanderung in 9 Bänden. 3. Band: Vom 13. Jahrhundert bis zum Ende der Konzile. Die abendländisch-christliche Kultur. Anfänge einer neuen Zeit. Stuttgart. J. G. Cottasche Buchh. Nachf. — 99.

Loserth, Dr. J., Geschichte des späteren Mittelalters von 1197 bis 1492. Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte herausgegeben von G. von Below und F. Meinecke. München, R. Oldenbourg. — 94.

Mackensen, Dr. L., Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Auf Grund der Gehrkeschen Grundrisse der Geschichte in Übereinstimmung mit den neueren Lehrplänen. I. Teil: Lehraufgabe von IV Geschichte des Altertums. II. Teil: Lehraufgabe von U III Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. III. Teil: Lehraufgabe der O III Deutsche, insbesondere brandenburgisch-preufsische Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen. IV. Teil: Lehraufgabe von U II Deutsche und preufsische Geschichte vom Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen bis zur Gegenwart. Wolfenbüttel, J. Zwifsler. — 33.

Martens, Dr. W., Leitfaden der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 3. verb. Aufl. Teil 1: Geschichte des Altertums: Teil 2: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Hannover, Manz & Lange. — 38.

— — Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. In drei Teilen. Teil I: Geschichte des Altertums. Hannover, Manz & Lange. — 58.

Mertens, Dr. M., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. In drei Teilen. Teil II: Deutsche Geschichte vom Beginn der Neuzeit bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Grofsen. Teil III: Deutsche Geschichte von der Thronbesteigung Friedrichs des Grofsen bis zur Gegenwart, nebst einem Anhang. 5. u. 6., verb. Aufl. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsh. — 38.

Messerschmidt, Dr. L., Die Entzifferung der Keilschrift. Mit 3 Abb. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 77.

— — Die Hettiter. Mit 9 Abb. Der alte Orient Heft 1. 2. erweit. Aufl. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 83.

Metze s. Schneider und Metze.

Müller, Dr. Alb., Das Attische Bühnenwesen. Mit 21 Abb. Gütersloh 1902, C. Bertelsmann. — 88.

Müller, R., Geschichtliches Lesebuch. Darstellungen aus der Geschichte des 19. Jahrhunderts usw. 2. wohlfeile (Titel) Ausgabe. Göttingen 1898 u. 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. — 67.

Müller, Dr. W. Max, Die alten Ägypter als Krieger und Eroberer in Asien. Mit 7 Abbildung. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 83.

Neubauer, Dr. Fr., Geschichts-Atlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Für den Geschichtsunterricht in IV bis U II. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 68.

Niebuhr, C., Die Amarna-Zeit. Der alte Orient Heft 2. 2., durchges. Aufl. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 77.

Noack, F., Homerische Paläste. Eine Studie zu den Denkmälern und zum Epos. Mit 2 Tafeln und 14 Abbild. im Text. Leipzig, B. G. Teubner. — 87.

Oldenberg, H., Buddha. Sein Leben, seine Lehre, seine Gemeinde. 4. Aufl. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf. — 85.

Olsen, Dr. W., Die Schlacht bei Platää. = Pg. Gymnasium Greifswald. — 89.

Oelsner, L., Volkswirtschaftskunde. Ein Leitfaden für Schulen und zum Selbstunterricht. Frankfurt a. M. 1901, Moritz Diesterweg. — 60.

Pridik, E., Die römischen Münzen. Erklärender Text zu Tafel III b. Mit 2 Abb. im Text. Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur, herausgegeben von Stephan Cybulski. Leipzig 1902, K. F. Koehler. — 69.

Digitized by Google

Rambke, Prof. Karl, Kanon geschichtlicher Jahreszahlen für Real- und Oberrealschulen. 1. Heft: Für IV bis U II. 2. Heft: Für O II und I. Düsseldorf, Schaubsche Buchhandlung. — 61.

Rinn und Jüngst, Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. — 66.

Rosenberg, s. Heinze.

Rostowzew, M., Das alte Rom. Erklärender Text zu den Tafeln XV a u. XV b. Mit 23 Abb. Tabulae quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur, herausgegeben von Stephan Cybulski. Leipzig 1902, K. F. Koehler. — 70.

Rothert, Prof. Dr. Ed., Geschichtswandkarten. Serie I. Düsseldorf, A. Bagel. — 73.

Rudloff, Prof. Dr., Welche Aufgaben werden durch die Forderung, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, an den Geschichtsunterricht gestellt? = Pg. Realgymnasium Schwerin. — 23.

Schneider und Metze, Hauptmerkmale der Baustile. Kleine Ausgabe. Leipzig 1902, Hirt & Sohn. — 71.

Schultz, Dr. A., Das häusliche Leben der europäischen Kulturvölker vom Mittelalter bis zur 2. Hälfte des XVIII. Jahrhunderts. Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte herausgegeben von G. v. Below und F. Meinecke. München, R. Oldenbourg. — 94.

Schwartz, Ed., Charakterköpfe aus der antiken Literatur. Leipzig, B. G. Teubner. — 89.

Sieglin, Schulatlas zur Geschichte des Altertums. 3. (unveränderte) Auflage. Gotha, J. Perthes. — 68.

Silbernagl, Dr. J., Der Buddhismus nach seiner Entstehung, Fortbildung und Verbreitung. 2. (ergänzte) Ausgabe. München, J. J. Lentnersche Buchh. (E. Stahl jun.). — 86.

Spiegelberg, Dr. W., Geschichte der ägyptischen Kunst. Mit 79 Abb. Der alte Orient, Ergänzungsband I. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 86.

Stahl, A., und F. Grunsky, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte an den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 3., durchgesehene Aufl. Stuttgart, W. Kohlhammer. — 33.

Stutzer s. Endemann.

Tiele, C. P., Geschichte der Religion im Altertum bis auf Alexander den Grofsen. Deutsche autorisierte Ausgabe von C. Gehrich. In 2 Bänden. Gotha 1895—1903, F. A. Perthes. — 76.

Ulbricht, Dr. E., Erzählungen aus der Deutschen Geschichte von Karl dem Grofsen bis zum Ende des dreifsigjährigen Krieges. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe höherer Lehranstalten. 4., verb. Aufl. Dresden, Carl Damm. — 38.

Wachsmuth, C., Athen. Sond.-Abdr. aus Pauly-Wissowas Realencyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft, Supplement-Heft I. Mit einem Plan. Stuttgart, J. B. Metzlersche Buchhandlung und Buchdruckerei. — 88.

Weber, Georg, s. Langer.

Weber, Dr. O., Arabien vor dem Islam. 2. durchges. u. erweit. Auflage. Leipzig 1904, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 77.

Weinert, Prof. Albert, Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte an höheren Lehranstalten. = Pg. Demmin. — 63.

Winckler, Dr. H., Himmels- und Weltenbild der Babylonier. Der alte Orient, Heft 2/3. 2. durchges. u. erweit. Aufl. — 83.

— — Die politische Entwicklung Babyloniens und Assyriens. Der alte Orient, Heft 1. 2. verb. u. verm. Aufl. — 77.

— — Die Gesetze Hammurabis. Der alte Orient, Heft 4. 2. verb. und verm. Aufl. Mit 1 Abb. — 79.

— — Abraham als Babylonier; Joseph als Ägypter. Der weltgeschichtliche Hintergrund der biblischen Vätergeschichten auf Grund der Keilinschriften dargestellt. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 82.

Digitized by Google

Wolf, Dr. Heinrich, Oberl., Einführung in die Sagenwelt der griechischen Tragiker. Leipzig, Heinrich Bredt. — 58.

Woltmann, Dr. phil. et med., Politische Anthropologie. Eine Untersuchung über den Einflufs der Descendenztheorie auf die Lehre von der politischen Entwicklung der Völker. Eisenach, Thüringische Verlags-Anstalt. — 75.

Wustmann, R., Deutsche Geschichte im Grundrifs. II. Anhang: Seit der Gründung des neuen Reiches. Leipzig, Rofsbergsche Verlagsbuchhandlung. — 56.

Zehnpfund, Die Wiederentdeckung Ninives. = Der alte Orient. 5. Jahrg. Heft 3. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 77.

Zimmern, Dr. H., Biblische und babylonische Urgeschichte. 3., mehrfach veränderte Aufl. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. — 77.

Zurbonsen, Prof. Dr. Fr., Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. III. Teil: Neuzeit. V. vermehrte Aufl. IV. Teil (besonderer): Brandenburgisch-preufsische Geschichte. IV. Aufl. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung R. Stricker. — 65.

XI. Erdkunde.

Abshoff, Wasserwirtschaft und Landwirtschaft. (Neue Folge der Verbandsschriften d. deutsch-österr.-ungar. Verbandes f. Binnenschiffahrt. Heft XXVII.) Berlin-Grunewald 1903, A. Troschel. Ein kurzer, nicht gerade polemischer, aber sachlich wohlgelungener Hinweis darauf, wie unberechtigt die Gegnerschaft der Landwirte gegen moderne Bestrebungen einer Ausgestaltung umfangreicher Wasserwirtschaft sind. Manche Gesichtspunkte auch für den Lehrer beim Unterricht in höheren Klassen verwendbar.

Andree-Schillmann, Berliner Schulatlas, zugleich f. d. Schulen der Mark Brandenburg in erweiterter Fassung herausgeg. von P. Bellardi. 71 Haupt- u. 58 Nebenkarten auf 64 Kartenseiten nebst 1 Textbeilage. Ausgef. in d. Geogr. Anst. v. Velhagen-Klasing in Leipzig. Berlin, Stubenrauchsche Buchhandlg. Ungebd. 1 Mk., geb. 1,50 Mk. — 20.

Auler, Bericht der Tätigkeit der Ständigen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht und die jetzige Lage des erdkundl. Unterrichts an d. höheren Schulen Preufsens. Verhandl. des 14. Geographentags (s. diese) S. 161. — 3.

Baschin, Bibliotheca geographica. IX. Jahrgang (1900). Berlin, W. H. Kühl. — 33.

Becker und Mayer, Lernbuch der Erdkunde. 2. Teil. Mit 16 Textfiguren, reichlichem Lesestoff sowie Tabellen und Diagrammen im Anhange. Wien, Franz Deuticke. — 16.

Bergmann, Münzen, Mafse und Gewichte aller Staaten. Leipzig, Dr. Huberti. Nicht nur eine knappe Angabe der tatsächlich in den Einzelländern herrschenden Münz-, Mafs- und Gewichtsverhältnisse, sondern auch Umrechnungstabellen und zahlreiche Übungsbeispiele, welche die Handhabung der fremden Geld- und Mafssorten erleichtern helfen sollen. Hinzukommen viele Abbildungen der wichtigsten Münzarten.

Beuthen. Heimatkunde von Beuthen, herausgeg. vom Lehrerkollegium der städt. kathol. Realschule zu Beuthen. = Pg. 258. — 30.

Bludau, vgl. Sohr-Berghaus.

Bohn, Die geographische Naturaliensammlung des Dorotheenstädt. Realgymnasiums und ihre Verwendung beim Unterricht. Wissensch. Beil. z. Jahresber. d. Doroth. Realg. = Pg. 106. Berlin, Weidmannsche Bh. — 33.

Buchholz, Charakterbilder aus Europa. 4. Aufl, vielfach verbessert von Prof. Schöner. Leipzig 1904, Hinrichssche Buchh. — 38.

Carl, Die verschiedenen Methoden der Geländedarstellung auf Schulwandkarten. Dresden, Müller-Fröbelhaus. — 22.

Digitized by Google

Conrady, Chinas Kultur und Literatur. Aus d. Sammelwerk „Hochschulvorträge f. jedermann", Heft 19—22, 29, 30. Leipzig, Dr. Seele & Co. — 30.

Curtius, E., Altertum und Gegenwart. Gesammelte Reden und Vorträge. 2. Bd. 3. Aufl. Stuttgart, Cottasche Buchhdl. Nachf. — 35.

Dannemann, Eine Osterreise nach dem Pharaonenlande. Geogr. Skizzen nebst einigen Bemerkungen über d. geogr. Unterricht. Barmer Realschule, wiss. Beil. z. Jahresbericht 1903. Pg. 561. — 32.

Diercke, C., Schulwandkarten. Braunschweig, Westermann.
Palästina. 4 Blatt. 166 cm hoch, 128 cm breit. — 21.
Provinz Brandenburg. 4 Blatt. 156 cm hoch, 185 cm breit. — 21.
Berlin und Umgegend. 4 Blatt. 164 cm hoch, 185 cm breit. — 22.
Deutschland und Nachbarländer (Bodenverhältnisse). 6 Blatt. 190 cm hoch, 210 cm breit. — 22.
Deutsches Reich (Staatenkarte). 6 Blatt. 190 cm hoch, 210 cm breit. — 22.
Europa (Bodenverhältnisse). 6 Blatt. 190 cm hoch, 210 cm breit. — 22.
Europa (Staatenkarte). 6 Blatt. 190 cm hoch, 210 cm breit. — 22.

Drygalski, v., Die deutsche Südpolarexpedition auf dem Schiffe „Gauß". Veröffentlichungen des Instituts f. Meereskunde, Heft 1, 2 und 5. Berlin 1902 u. 1903, E. S. Mittler & Sohn. — 1. 27.

Fischer, H., Die Frage der Steinelschen Schulheimatkarte. (Geogr. Anzeiger, 5. Jahrg., S. 129, 1904.) — 18.

Frank, Geographie und Statistik der österreich.-ungar. Monarchie für die 7. Klasse der Realschulen. Wien, A. Hölder. — 16.

Franzos, Aus Anhalt und Thüringen. Reise- und Kulturbilder. Berlin, Conkordia. — 35.

Fritzsche, Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 169. Heft vom Pädagogisch. Magazin (herausgeg. von O. Mann) Langensalza 1902, H. Beyer & Söhne. 1,50 Mk. — 7.

— Methodisches Handbuch für d. erdkundl. Unterricht in d. Volks-, Bürger- u. Mittelschulen. Nach d. Grundsätzen der vergleich. Erdkd. u. den Forderungen der Herbarthschen Pädagogik. I. Teil. Das Deutsche Reich. Mit 17 Kartenskizzen. 2. Aufl. II. Teil. Länderkunde von Europa. Langensalza 1903 u. 1904, H. Beyer & Söhne. — 13.

Frobenius, Geographische Kulturkunde. Eine Darstellung der Beziehungen zwischen der Erde und der Kultur nach älteren und neueren Reiseberichten zur Belebung des geogr. Unterrichts. I. Teil: Afrika. Mit 4 Tafeln und 11 Kartenskizzen. II. Teil: Ozeanien. Mit 4 Tafeln und 8 Kartenskizzen. III. Teil: Amerika. Mit 5 Tafeln u. 16 Kartenskizzen. IV. Teil: Asien. Mit 5 Tafeln und 7 Kartenskizzen. Leipzig 1904, Fr. Brandstetter. — 29.

Gelzer, Vom heiligen Berge und aus Makedonien. Mit 43 Abbild. im Text u. 1 Kärtchen. Leipzig 1904, B. G. Teubner. — 36.

Goering und Schmidt-Bukacz, Bilder ausländischer Kulturpflanzen. Der Ölbaum. Leipzig, Wachsmuth. — 24.

Gruber, Ratzels „Politische Geographie" und ihre didaktische Bedeutung. (Geogr. Anz., IV. Jahrg., S. 165). — 3.

— Geographie als Bildungsfach. Leipzig 1904, B. G. Teubner. — 6.

Grund, Die Veränderungen der Topographie im Wiener Walde und Wiener Becken. Mit 20 Abbild. im Text. Bd. VIII, Heft 1 der „Geogr. Abhandlungen" von A. Penck. Leipzig, B. G. Teubner. — 34.

Haack, Geographen-Kalender. 1. Jahrgang 1903/1904, 2. Jahrgang 1904/1905. Gotha, J. Perthes. — 33.

Haas, Neapel, seine Umgebung und Sizilien. Mit 154 Abbild. nach photogr. Aufnahmen u. 1 farbig. Karte. (Band 17 von Scobels Monographien z. Erdkunde). Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. — 36.

Hartmann, Beiträge zur Heimatkunde in der Erklärung der Ortsnamen des Stadt- und Landbezirkes Ingolstadt und der nächsten Umgebung auf histor., geogr. u. sprachwissenschaftl. Grundlage. Ingolstadt 1902, Ganghofer. — 31.

Digitized by Google

Hassert, Die neuen deutschen Erwerbungen in der Südsee: Karolinen, Marianen und Samoa-Inseln. (Nachtrag zu „Deutschlands Kolonien".) Leipzig, Dr. Seele & Co. — 37.

Hedin, v., Durch Asiens Wüsten. 10 000 km auf unbekannten Pfaden. Mit 407 Abbild. Autorisierte Ausgabe. 2. Bd. Leipzig, Brockhaus. — 27.

Heiderich, Österreichische Schulgeographie. 3. Teil. Vaterlandskunde. Für die 4. Klasse der Mittelschulen. Mit 51 Textillustrationen und 6 Tafeln. Wien 1904, E. Hölzel. — 15.

Hemprich, Beiträge zur Verwertung der Heimat im Unterricht in der Erziehungsschule. Mit 8 Textbeilagen und 1 Karte. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 9.

Herold, Zwölf Stunden Heimatkunde. Pädagog. Archiv, Heft 6. — 9.

Herold, Ein Ausflug nach Ägypten. Pg.-Beilage des akad. Gymn. in Wien 1902. — 32.

Ihne, Erdkunde in Sexta. 2. Aufl. Darmstadt 1902, Bergsträssers Hofbuchhandlung. Das Heft entspricht in seiner 2. Aufl. ganz der ersten, die ein Jahr zuvor erschienen und in diesen Jahresberichten für 1901, XI, 23 besprochen ist. Es zeigt, dafs trotz des in Preufsen bestehenden Verbots der Benutzung eines gegr. Schulbuchs für Sexta doch manchen Orts eine Stoffzusammenstellung erwünscht ist.

Kaindl, Die Volkskunde. Ihre Bedeutung, ihre Ziele und ihre Methode. Mit besonderer Berücksichtigung ihres Verhältnisses zu den histor. Wissenschaften. Mit 59 Abbildungen im Text. Wien, F. Deuticke. — 28.

Ketzer, Schulgeographie für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten. Mit 16 Fig. im Text 3., nach den Bestimmungen der Lehr- u. Prüfungsordnung vom 8. I. 1904 umgearb. Aufl. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. — 14.

Kewitsch, Die Vulkane Pelé, Krakatau, Etna, Vesuv. Norden 1902, Soltau. Das Heft stellt Zeitungsberichte über die Tätigkeit des Mont Pelé und Angaben über die Ausbrüche der andern Vulkane nach Neumayrs Erdgeschichte zusammen, nicht um irgendwie erdkundlich zu belehren, sondern um Geographen eine neue Rechtschreibung vor Augen zu führen, bei der es sich um Erfindung neuer Buchstaben handelt.

Kirchhoff, Schulgeographie. 18. verb. u. erweiterte Aufl. Mit 40 Textfiguren u. 1 Anhangstafel. Halle 1903, Buchh. d. Waisenhauses. — 9.

— Erdkunde für Schulen. 1. Teil. Unterstufe. 10. verb. Auflage mit 12 Textfiguren. 2. Teil. Mittel- und Oberstufe. 11. verb. Aufl. Mit 36 Textfiguren u. 1 Anhangstafel. Halle 1904, Buchh. d. Waisenh. — 9.

Klar, Die Erdkunde. Sammelwerk; vgl. die Titel der einzelnen Bände unter den Autorennamen Kaindl, Nagl, Schurz, Vital. — 27—29.

Krisztinkovich, Die Bedeutung des Donau-Flufs- und Donau-Save-Kanals für den mitteleurop. Wasserverkehr. Neue Folge der Schriften des deutsch-österr.-ungar. Verbandes für Binnenschiffahrt. Heft XXII. Berlin-Grunewald, A. Troschel. Gute Zusammenstellung der in das Thema einschlägigen Gedanken.

Kuhnert-Leipoldt, Schulwandkarten. — 22.

Lampe, Erdkundliche Interessen im deutschen Publikum. (Geogr. Anz. S. 33.) — 2.

— Die Fortbildung Erdkunde unterrichtender Oberlehrer. (Geogr. Anz. S. 169.) — 2.

— Richthofen, Freiherr Ferdinand v. (Naturwissensch. Wochenschrift 1903, S. 361, Heft 31). Zum 70. Geburtstage des ausgezeichneten Geographen geschrieben, gibt die ziemlich umfangreiche Abhandlung zum ersten Mal eine Zusammenfassung der Schriften v. Richthofens und einen Überblick über seinen Lebensgang und sein Lebenswerk, dadurch also einen Teil Geschichte der Erdkunde im 19. Jahrhundert und ist denen zu empfehlen, welche Einblick in die Wandlungen dieser Wissenschaft während der letzten Jahrzehnte gewinnen wollen.

Langhans, Rechts und links der Eisenbahn. Neue Führer auf den Hauptbahnen im Deutschen Reiche. Gotha, J. Perthes. — 34.

Digitized by Google

Lehmann, A., Geograph. Charakterbilder: Der schwäbische Jura, Neapel vom Klostergarten S. Martino, Venedig. Leipzig, Wachsmuth. — 24.

— Kulturgeschichtliche Darstellungen: Festplatz von Olympia. Leipzig, Wachsmuth. — 25.

Lehmann, R., und W. Petzold, Atlas für Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten. 69 Haupt- und 90 Nebenkarten auf 80 Kartenseiten. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Geh. 4,60 Mk., geb. 5,50 Mk. — 19.

Lorek und Winter, Atlas f. d. Bayerischen Mittelschulen. 4. Teil: Asien. Afrika, Australien, Nord- u. Südamerika, Übersichten über d. Erdoberfläche u. viele Nebenkarten. München, Piloty & Löhle. 2,50 Mk. — 19.

Mau, Führer durch Pompeji. Mit 35 Abbild. u. 6 Plänen. 4. verb. u. vermehrte Auflage. Leipzig 1903, W. Engelmann. Das vorzügliche kleine Buch ist auf Veranlassung des deutschen archäologischen Instituts verfafst und gibt dem, der nicht zu dem gröfseren, anerkannt trefflichen Werk des Verfassers über Pompeji greifen kann, ausreichende Auskunft nicht nur, falls es sich um eine Wanderung durch die Trümmerstadt selbst handelt, sondern auch wenn man daheim sich über Pompejanisches unterrichten möchte.

Mayer, Becker und Rusch, Geographische Grundbegriffe, erläutert an Wien und Umgebung. Ein methodisches Hilfsbuch mit Benutzung des 1. Teiles von Becker und Mayer, Lernbuch der Erdkunde. Mit 12 Textfiguren sowie 3 Abbild. Wien, Fr. Deuticke. — 17.

Meinhold, Geographische Bilder aus Sachsen. Blatt 7, 13, 14, 15. Unaufgezogen je 1,60 Mk., aufgezogen auf Lederpapier, schulfertig 1,80 Mk. Dresden, Meinhold & Söhne. — 23. 26.

Nagl, Geographische Namenkunde. Methodische Anwendung der namenkundlichen Grundsätze auf das allgemeiner zugängliche topographische Namenmaterial. Mit 18 Abbild. im Texte. Wien, Fr. Deuticke. 6 K. — 27.

Oberhummer, Die Stellung der Geographie zu den historischen Wissenschaften. Wien 1904, Gerold & Co. — 26.

Osenberg und Örtel, Transparentkarte des nördlichen Sternenhimmels. München, Münchener Lehrmittelhandlung, Wilh. Plefsmann. — 25.

Partsch, Schlesien. Eine Landeskunde für d. deutsche Volk auf wissenschaftlicher Grundlage. II. Teil. 1. Heft: Oberschlesien. Breslau, F. Hirt. 5 Mk. — 30.

Philippson, Das Mittelmeergebiet. Mit 9 Fig. im Text, 13 Ansichten u. 10 Karten auf 15 Tafeln. Leipzig 1904, B. G. Teubner. — 27.

Pohle und Brust, Berliner Schulatlas. Auf Grund der 50. Aufl. von Keil und Riecke, Deutscher Schulatlas. 48 Hauptkarten u. 39 Nebenkarten mit grofsem Stadtplan von Berlin. Berlin, Th. Hofmann. — 20.

Prüll, H., Fünf Hauptfragen aus der Methodik der Geographie. Leipzig, E. Wunderlich. — 8.

Richter, Schulwandkarte von Asien. Essen, Baedeker. — 22.

Richthofen, v., Geomorphologische Studien aus Ostasien. Sitzungsber. der Berliner Akad. d. Wissensch. 1901, 1902, 1903. — 26.

— Die Triebkräfte und Richtungen der Erdkunde im 19. Jahrhundert. Zeitschr. der Ges. f. Erdkd., Berlin, S. 655. — 26.

— Das Meer und die Kunde vom Meer. Rede zur Gedächtnisfeier des Stifters der Berliner Universität, Kg. Friedr. Wilh. III, am 3. August 1904. — 26.

Rid, Klimalehre der alten Griechen nach den geographica Strabos. Kaiserslautern 1904, E. Crusius. 1 Mk. Der Verfasser möchte den Nachweis führen, dafs Strabo die Hauptfragen, die ins Gebiet der Klimatologie schlagen, bereits richtig beantwortete; aber alles, was man jetzt unter wissenschaftlicher Klimatologie versteht, stützt sich auf Messungen und sichere Zahlenreihen, und alles, was die Alten wufsten, beruht auf der zwar vielfach erstaunlich scharfen, stets jedoch unsicheren subjektiven Beobachtung. Über diesen Zwiespalt, der die Neuzeit nicht nach der Menge sondern nach der Art der Untersuchungen weit über die Vergangenheit erhebt, hilft keine Bewunderung des Altertums hinweg.

Digitized by Google

Ruge, Geographie insbesondere für Handelsschulen u. Realschulen. 14. umgearb. und verbess. Aufl. Leipzig 1904, Dr. Seele & Co. — 12.

Rusch, Lehrbuch der Erdkunde f. österr. Mädchenlyzeen. Mit 77 Abbild. 3. Teil. Für die 3. bis 5. Klasse. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — 15.

Sach, Geographie der Provinz Schleswig-Holstein und des Fürstentums Lübeck. Für zwei Stufen. 6. verbess. Aufl. Schleswig 1904, J. Bergas. — 31.

Schmidtke, Das Klosterland des Athos. Leipzig, J. C. Hinrichssche Bh. — 36.

Schulze, Geographische Repetitionen, insbesondere im Anschluſs an H. A. Daniels geograph. Lehrbücher. Ein in Fragen und Antworten abgefaſstes Wiederholungs- und Übungsbuch. 2. neubearbeitete Aufl. Halle a. S., Bh. d. Waisenhauses. — 17.

Schurtz, Völkerkunde. Mit 34 Abbild. im Text. Wien, Fr. Deuticke. — 29.

Schwarz, Heimatkunde der Provinz Brandenburg u. der Stadt Berlin. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeog. v. E. v. Seydlitz. 5. durchges. Aufl. Breslau, Hirt. — 31.

Schwarze, Eine Instruktionsreise in d. Harz. Beilage zum Jahresbericht des Realgymn. des Johanneums. Hamburg. Pg. 836.

Schwind, Die Riasküsten u. ihr Verhältnis zu den Fjordküsten unter besonderer Berücksichtig. der horizont. Gliederung. Sitzgsber. der kgl. böhm. Gesellsch. d. Wissensch. Prag 1901. Eine im wesentlichen statistische Arbeit auf Grund von Messungen an Karten. Diese und die Meſswerkzeuge stellte Ratzels Geograph. Seminar der Universität Leipzig zur Verfügung. Ergebnis: Die Küstenlänge der Rias ist durchschnittlich fünfmal, die der Fjorde zwanzigmal gröſser als der glatte Landumriſs. Alle Riasküsten sind 90 000 km lang, alle Fjordküsten 700 000 km lang. Die Riasbuchten sind durchschnittlich 15 bis 28 km lang, die Fjorde 16 bis 153 km.

E. v. Seydlitzsche Geographie. Ausgabe D in 5 Schülerheften u. 1 Lehrerheft herausgeg. von Prof. Oehlmann u. Prof. Schröter. Auf Grund der preuſs. Lehrpläne von 1901 umgearb. von Prof. Rohrmann. Sämtlich bei F. Hirt, Breslau. — 11. 12.

Heft 5. Europa ohne d. Deutsche Reich (Oberstufe). Elementare mathem. Erdkunde. Verkehrskunde. (Lehrstoff der Untersekunda.) 37 Abbild. in Schwarzdruck. 6. Aufl.

Heft 6. Lehrstoff der Sexta. Für den Gebrauch des Lehrers. Mit 51 Karten u. Abbild. 4. Aufl.

Heft 7. Grundzüge der allgem. Erdkunde. Verkehrskunde. (Lehrstoff der oberen Klassen.) Mit 52 Karten u. Abbild. in Schwarzdruck. 1904. 0,80 Mk.

Seyferth, P., Leitfaden der Erdkunde f. höhere Lehranstalten. Langensalza 1902 und 1903, H. Beyer & Söhne. — 10.

1. Teil. Lehrstoff für V, IV, U III. Mit zahlreichen Profilen u. graph. Tafeln.

2. Teil. Lehrstoff für O III, U II. Mit zahlreichen Profilen u. graph. Tafeln.

3. Teil. Lehrstoff für die Oberklassen. Mit 14 Abbildungen.

Sohr-Berghaus, Handatlas, herausgeg. von Aloïs Bludau. 84 Tafeln oder 168 Kartenseiten mit über 150 Karten. Lieferung 5 u. 6 à 1 Mk. Vollständig in 30 Lieferungen. Glogau, C. Flemming. — 21.

Steinbrecht, Schloſs Marienburg. Amtlicher Führer. Mit 9 Abbild. 7. Aufl. Berlin 1904, J. Springer 0,50 Mk. In der Form gut, wenn auch knapp gefaſst, im Inhalt unanfechtbar, zerfällt das Heft in 2 Teile, den geschichtlichen Überblick und den Rundgang durch Schloſs und Stadt. Es ist erfreulich, daſs man einer so autoritativen Persönlichkeit wie Steinbrecht die Abfassung des Führers übertragen hat.

Steinecke, Die Reformschulen u. der geographische Unterricht. Verhandl. des 14. Geographentags. S. diese S. 165. — 5.

Digitized by Google

Steinel, Die Herstellung von Schulheimatkarten für d. Deutsche Reich nach einheitlichem Gesichtspunkte. Verhandl. des 14 Geographentages. S. diese S. 172. — 18.

Stielers Handatlas. 100 Karten in Kupferstich. Erscheint in 50 Lieferungen zu je 60 Pf. Gotha, Justus Perthes. — 21.

Sverdrup, Neues Land. Vier Jahre in arktischen Gebieten. Mit 225 Abbildungen. 2 Bände. Leipzig, Brockhaus. — 27.

Taubert, Die sibirische Eisenbahn u. d. russische Arbeitsfeld in Ostasien. Vortrag in d. milit. Gesellsch. 5. Beiheft zum Militär-Wochenblatt. Berlin, Mittler & Sohn. — 37.

Trinius, Thüringer Stimmungsbilder. München, G. Müller. — 35.

Verhandlungen des 14. Deutschen Geographentages zu Köln 1903, herausgeg. v. Geschäftsführer G. Kollm. Mit 4 Tafeln und 4 Abbild. Berlin, D. Reimer. — 2—5. 18.

Vital, Die Kartenentwurfslehre. Mit 19 Holzschnitten u. 4 lithogr. Tafeln. Wien, Fr. Deuticke. 5 K. — 28.

Vollmer, Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften f. d. deutsche Jugend, herausgeg. v. K. Lorenz und H. Vollmer. Berlin, H. Paetel. — 38.

1. O. Ehlers, Samoa, die Perle der Südsee. 3. Aufl. mit Nachwort Samoa. Deutsch. (K. Lorenz.)

2. O. Ehlers, Im Osten Asiens. 3 verbess. Aufl. mit erweitert. Nachwort Kiautschou u. die Chinawirren. (H. Vollmer.)

7. u. 8. O. Ehlers, Im Sattel durch Indochina. 2 Bd. (K. Lorenz.)

10. K. Dove, Südwest-Afrika. Mit Nachwort. (H. Vollmer.)

Wegener, Deutschland im Stillen Ozean: Samoa, Karolinen, Marschall-Inseln, Mariannen, Kaiser-Wilhelm-Land, Bismarck-Archipel u. Salomo-Inseln. Mit 140 Abbild. nach photogr. Aufnahmen u. 1 farbig. Karte. Bielefeld, Velhagen & Klasing, Heft 17 von Scobels Monographien zur Erdkd. — 37.

Weigeldt, Aus allen Erdteilen. Kommentar zu A. Lehmanns geograph. Charakterbildern. Leipzig, Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth. — 25.

Weifs, Die Einrichtung der Grofsschiffahrt auf dem Neckar und die Verbindung von Rhein und Donau durch Württemberg. Neue Folge der Schriften des deutsch-österreich.-ungar. Verbandes für Binnenschiffahrt. Heft XXV. Berlin-Grunewald, A. Troschel. Der Bürgermeister v. Eberbach wägt die wirtschaftlichen Vorteile und die Kosten ab, welche aus einer durchgehenden Regelung des Neckerwassers zu gunsten der Grofsschiffahrt und aus einer Rhein-Donauwasserstrafse mit Benutzung des Neckars entspringen würden. Geographische und technische Einzelheiten bringt das Heft nicht.

Wiedenfeld, Die nordwesteuropäischen Welthäfen in ihrer Verkehrs- u. Handelsbedeutung. Mit 6 Tafeln in Steindruck. Veröffentlichungen des Instit. für Meereskunde. Heft 3. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 27.

— — Die Seehäfen der Rheinmündungen. Ein Vortrag, gehalten auf dem 14. Geographentage zu Köln, der Auszüge aus dem vorgenannten Werke und Ergänzungen dazu bringt. Beachtenswert sind einzelne in der Besprechung des Vortrages gegebene Anregungen. S. Verhandl. des 14. Geographentages, S. XXIII. — 83.

Wilke, Die geographische Verbreitung des Weinstocks. Wissensch. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule in Weifsenfels. Pg. 320. — 33.

Zweck, Die Bedeutung des Triebsandes auf der Kurischen und Frischen Nehrung. Mit 3 Abbild., 2 Skizzen, 2 Kartenblättern. Beilage zum Jahresbericht der Kgl. Oberrealsch. auf der Burg. Königsberg. Pg. 24. — 32.

XII. Mathematik.

I. Reine Mathematik.

Adam, V., Taschenbuch der Logarithmen. 31. Aufl. Wien, A. Mejstrik. — 42.
Adrian, Dr. Th., Über die Berechnung der Näherungswerte von π. = UMN. IX, 80. — 21.
Alexandroff, Prof. J., Aufgaben aus der niederen Geometrie, deutsche Ausgabe von Prof. M. Schuster. Leipzig, Teubner. — 48.
Andrae, Prof., Mathematische Aufgaben für die schriftliche Maturitätsprüfung. = Pg. ev. Gymn. in Mediasch. — 16.
Apel, Oberl. O., Über die Behandlung einiger mathematischer Kapitel im Unterricht. = Pg. 309 st. ORS. Halle a. S. — 3. 15. 20.
Bardey-Pietzker, Anleitung zur Auflösung eingekleideter algebraischer Aufgaben. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 42.
Benesch, R., Über die einer Ellipse eingeschriebenen Dreiecke von gröfstem Umfang. = HZ. 34, 479.
Berghoff, Besprechung von: Bardey-Pietzker, Aufgabensammlung. = ZfS. 14, 122. — 29.
Bergmann, F., Besprechungen von: Bohnert, Stereometrie. = ZR. 18, 248 („das Buch ist vorzüglich"); Sievert, Lehrbuch der Elementar-Math. = ZR. 18, 306; Hauck-Bauschinger, Lehrb. der Arithm. = ZR. 18, 688; Bardey-Pietzker, Anleitung zur Auflösung eingekl. algebr. Aufgaben. = ZR. 18, 493 („sehr empfehlenswert"); Koppe-Diekmann. Geometrie. = ZR. 18, 494 („für praktische Unterrichtszwecke sehr geeignet"). — 29.
Berkenbusch, Oberl. H., Mathematisches Übungsbuch für Realschulen, Realprogymnasien und Progymnasien. Aufgaben aus den Abgangsprüfungen sechsstufiger Lehranstalten. Berlin, Simion. — 37.
— — Lösungen zu dem Math. Übungsbuch. Ebenda. — 37.
Bernstein, F., Über die Betreibung der Differentialrechnung mit Hilfe der unendlich kleinen Gröfsen. = Jb. der deutschen Mathematiker-Vereinigung XIII, 541. — 27.
Biel, Prof. B., Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten. 1. Teil, Unterstufe. Ausg. A für Gymnasien (vgl. Jb. XVII, 27). Ausg. B f. Realanstalten. Leipzig, G. Freytag. — 36.
Blind, Dr. A., Besprechung von E. Weinnolt, Leitfaden d. analytischen Geometrie. = MhS. II, 649. — 29.
Bodenstedt, H., Geometrographie. = HZ. 34, 32. — 22.
Bohle, Bespr. von: Hch. Müller, Math. a. d. Gymn. = ZfS. 14, 60; Lesser, Geom. Unterr. = ZfS. 14, 158. — 29.
Bork-Nath, Mathematische Hauptsätze für Gymn. Leipzig, Dürrsche Bh. — 33.
— — Mathematische Hauptsätze für Realgymnasien u. Oberrealschulen. Ebenda. — 33.
*Böttcher und Sendler, Planimetrie.
Böttger, Oberl. A., Die Stereometrie, für den Unterricht an der Realschule bearbeitet. 2. Aufl. Leipzig, Dürrsche Bh. — 50.
*Brahe, Brevissimum planimetriae compendium.
*Braunmühl, A. v., Vorlesungen über Geschichte der Trigonometrie. Teil 2. Leipzig, Teubner.
Breuer, Prof. A., Rein algebraische Lösung der kubischen Gleichungen. Wien, Daberkows Verlag. — Die kubischen Gleichungen in neuer Behandlung. = ZöG. 54, 9. — Die kubischen Gleichungen in methodischer Behandlung. = ZöG. 1901, Heft 10. — Der irreduzible Fall der kubischen Gleichungen in algebraischer Behandlung. — ZöG. 1903, Heft 11. — 15.
— — Beiträge zur Methodik der sphär. Trigonometrie. = HZ. 32, 606. — 24.
— — Zur Orthogonalprojektion des Kreises. = ZR. 28, 1. — 26.
*Bruhns, Neues log.-trig. Handbuch.
Brunn, Dr. J., 4stellige Logarithmen f. den Schulgebrauch. Münster i. W., Aschendorffsche Bh. — 41.

Digitized by Google

*Bruns, Prof. H., Grundlinien des wissenschaftlichen Rechnens, besonders für Astronomen.
Buchenau, Dir. Prof. Dr., und Meyer, Prof. Dr. Georg, Aufgaben für den Rechenunterricht. Bremen, Rühle & Schlenker. — 39.
Bucherer, Dr. A., Elemente der Vector-Analysis. Leipzig, Teubner. — 45.
Cantor, Prof. Dr. M., Abhandlungen zur Geschichte der mathematischen Wissenschaften. Heft 14, bespr. von S. Günther. = HZ. 35, 138. — 9.
Carda, K., Besprechung von Fricke, Differential- und Integralrechnung. = ZR. 18, 435 („die neue Auflage wird sich neue Freunde gewinnen"). — 29.
Cauer, Dir. Prof. Dr. P., Palaestra vitae. Berlin, Weidmann. — 12.
Cöln, Oberrealschule. Speziallehrplan für Rechnen. — 7. 10.
*Coym, Geometrie der Ebene.
Czuber, E., Eine Enzyklopädie der Elementar-Mathematik. = ZR. 18, 663. — 2.
— — Besprechung von: Paskals Repertorium der höheren Mathematik, deutsch von Schupp. = ZR. 18, 175 („zuverlässiges Nachschlagewerk"). — Tropfke, Geschichte der Elementar-Mathematik. = ZR. 18, 122. — 3. 28.
Dehn, Priv.-Doz. Dr. M., Über den Rauminhalt. Math. Ann. 55, 465. — 24.
Dicknether, Prof. F., Lehrbuch der Arithmetik nebst Übungsaufgaben f. Mittelschulen. 2. Teil. München, J. Lindauer. — 39.
Diekmann, Dir. Prof. Dr. J., Bewegung und Umformung. = HZ. 35, 97. — 22
Dietrichkeit, Siebenstellige Logarithmen und Antilogarithmen. Berlin, J. Springer. — 42.
Dintzl, F., Besprechung von Hch. Müller, Mathematik an den Gymnasien und Realschulen. = ZRw. 18, 690 (sehr eingehend). — 29.
Dreßler, Oberl. H., Besprechung von Lehrmitteln. = HZ. 34, 295. — 29.
— — Wurzeln mit gleichen Radikanden. = LL. 75, 105. — 13.
*Dühring, E., Neue Grundmittel und Erfindungen zur Analysis.
Duport, Prof. J. B., Lehrbuch der Arithmetik für Mädchen-Lyceen. 2. u. 3. Kl. Wien, F. Deuticke. — 34.
— — Lehrbuch der Arithmetik und Geometrie für Mädchen-Lyceen. 6. Klasse. Ebenda. — 34.
Düsseldorfer städt. Gymnasium und Realgymnasium, Kanon für Planimetrie. — 17.
Ebner, Dr., Zur Theorie der konjugierten Druckmesser der Ellipse. = UMN. 9, 50. — 26.
Eckhardt, E., Neue Ableitung und geometrische Darstellung von Kreisumfang und Inhalt. = HZ. 34, 234. — 21.
— — Allgemeiner pythagoreischer Lehrsatz. = HZ. 34, 335. — 19.
— — Satz vom Sehnen-Tangentenwinkel. = HZ. 35, 37. — Satz des Ptolemäus. = HZ. 35, 38. — Sätze über die 4. Potenz der Seiten eines Dreiecks. = HZ. 35, 113. — 19.
Enriques, F., Vorlesungen über projektive Geometrie, deutsch von H. Fleischer. Sehr günstig beurteilt von F. Klein. = HZ. 34, 469.
Ernst, Dr. Chr., und Stolte, Dr. L., Lehrbuch der Geometrie. 1. Teil: Planimetrie. 4. Aufl. Straßburger Druckerei. — 47.
Fenkner, Prof. Dr. Hugo, Lehrbuch der Geometrie. 1. Teil: Ebene Geometrie. 4. Aufl. Berlin, O. Salle. — 47.
Frankenbach, Dir. Dr. F. W., Die den merkwürdigen Punkten des Dreiecks entsprechenden einbeschriebenen und unbeschriebenen Kegelschnitte. = Pg. 268. Liegnitz, Städt. Wilhelm Realschule. (Fortsetzung der interessanten Abhandlung, vgl. Jb. XIII, 46.)
Fricke, F., Direkter Beweis für die Fundamental-Eigenschaften des Sehnen- und Tangenten-Vierecks. = UMN. IX, 85. — 19.
Friedrich, Prof. G. A., Mathematische Reifeprüfungsaufgaben. Tilsit, Kgl. Gymn. = Pg. No. 16. — 37.
Fuß, Konrad, Sammlung von Konstruktions- und Rechenaufgaben aus der Planimetrie und Stereometrie. Nürnberg, F. Korn. — 49.
Gajdeczka, Prof. J., Maturitätsprüfungsfragen aus der Mathematik. Wien, F. Deuticke. — 37.

Ganter und Rudio, Analytische Geometrie der Ebene. 5. Aufl. wenige Änderungen in dem bekannten guten Buch'.

*Geigenmüller, Leitfaden und Aufgabensammlung für höhere Mathematik.

Geifsler, Dr. K., Krumm und Gerade. = LL. 77, 49. — Der Winkel und das Unendliche. = UMN. IX, 25. — Die Asymptoten und die Weitenbehaftung. = HZ. 34, 311. — Grundgedanken einer übereuklidischen Geometrie. = Jb. d. deutsch. Math.-Ver. XIII, 233. — Die Kontinuität durch Weitenbehaftung und ihr Sinn für die Philosophie und Mathematik des Räumlichen. = Gnosis I, No. 13 u. 14. — 27.

Gercken, Prof. Dr. W., Besprechung von E. Paskal, Repertorium der höheren Mathematik. = MhS. II, 138. — 29.

Gille, Dir. Dr., Ausführungen zum Lehrplan der Realschule. = ZfS. 14, 340. — 6.

Glauer, R., Die trigonometrische Aufgabe in Untersekunda. = HZ. 34, 397 (vgl. Pg. Rsch. Erfurt 1902). — 23.

Glöser, Schulrat, Besprechung von C. Rethwisch' Jahresbericht. = ZR. 18, 28. — 3. 28.

Godt, Prof. Dr. W., Über einige sogenannte merkwürdige Punkte des Dreiecks II. = Pg. 824 Katharineum zu Lübeck. (Eine wissenschaftlich hochinteressante Abhandlung, die eine geometrische Deutung der Theorie der binären kubischen Formen gibt.)

*Gruhl, Sem.-Lehrer P., Die trigonometrische Berechnung ebener Figuren. Leipzig, Dürrsche Bh

Gubler, Dr. E., Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra für Mittelschulen. Zürich, Art. Inst. Orell Füfsli. — 40.

Günther, Oberl. F., und Boehm, Prof. F., Rechenbuch für höhere Schulen, 7. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 39.

Güntsche, R., Die quadratische Gleichung in geometrographischer Behandlung. = HZ. 34, 20. — 22.

Hammer, Prof. Dr., Auflösung der aus der Trigonometrie und mathematischen Geographie in der realistischen Lehramtsprüfung gestellten Aufgaben. = KW. X, 96 u. 214.

Hartwig, Prof., Physiologische Raumempfindung und theoretische Geometrie. = ZöG. 54, 812. — 16.

Hausdorff, F., Besprechung von F. Stallo, Begriffe und Theorien der modernen Physik. = HZ. 34, 138. — 17.

Hecht, Oberl. B., Zusammenstellung des mathematischen Lehrstoffes für die untere und mittlere Stufe des Realgymnasiums. = Pg. 18 Königsberger städt. Rgymn. — 5.

Hertter, Rektor, Die Dreipunktreihe in didaktischer Bearbeitung. = KW. X, 333. — 22.

— — Der Potenzkreis. = HZ. 34, 1. — Die Kegelschnitte. = HZ. 34, 193. — 22.

Herweg, Prof. O., Auflösung der Gleichung 4. Grades. = Pg. 40 Neustadt, Kgl. Gymn. — 15.

Hiebel, Prof. G., Rechnen mit periodischen Dezimalbrüchen. = Pg. Staats-Realsch. 2. Bez. Wien. Besprechung von Kefsler. = Gm. 21, 22.

Hiemesch, K. H., Präparationen für den Rechenunterricht in der Volksschule. Langensalza, Beyer & Söhne. — 38.

*Hilbert, Grundlagen der Geometrie.

Hochheim, Prof. Dr. A., Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene. 1. Heft. 3. Aufl. bearb. von Dr. F. Hochheim. Leipzig, Teubner. — 52.

Höhr, Gymnasialdirektor, Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien. 3. Aufl. Hermannstadt, W. Krafft. — 39.

Holzmann und Massinger, Geometrische Anschauungslehre. 3 Teile. 3. Aufl. Karlsruhe, J. J. Reiff. (Siehe Jb. XVII, 43.)

Holzmuller, Dir. Prof. Dr. G., Ist es möglich und wünschenswert, die Differential- und Integralrechnung in den Lehrplan der höheren Schulen aufzunehmen. = MhS. II, 537. — 15.

Digitized by Google

Holzmüller, Dir. Prof. Dr. G., Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 3. Teil. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 33.

— — Besprechungen von: Archiv f. Math. u. Phys. = ZfS. 14, 122. — Bachmann, Niedere Zahlentheorie. = ZfS. 14, 191. — Bardey-Pietzker, Anleitung. = ZfS. 14, 286. — Braunmühl, Geschichte der Trigonometrie. = ZfS. 14, 315. — Czuber, Wahrscheinlichkeitsrechnung. = ZfS. 14, 285. — Gajdezka, Prüfungsaufgaben. = ZfS. 14, 371. — Müller und Kutnewsky, Aufgabensammlung. = ZfS. 14, 223. — Paskal, Repertorium. = ZfS. 15, 29. — Rudio, Analytische Geometrie. = ZfS. 15, 31. — Schülke, Aufgabensammlung. = ZfS. 14, 157. — 29.

Hromádko, Prof. Fr., Volumberechnung des Pyramidenstutzes. = ZöG. 54, 852. — 25.

Huebner, Prof. E., Auswahl mathematischer Aufgaben für Prima. Teil II. = Pg. 9. Kneiphöfisches Gymnasium. (78 gute Aufgaben a. d. Stereometrie.) — 26.

Janisch, W., Aufgaben zum Tangenten-Sekantensatz. = HZ. 35, 43. — 20.

Ibrügger, Prof. Dr. C., Ableitung einiger Eigenschaften der Kegelschnitte im Anschlufs an die bei der Dreiecksberechnung vorkommenden Formeln. = Pg. 159 Greifenberg i. Pommern (vgl. Jb. XVII, 19).

Jung, J., Zur Behandlung der Versicherungslehre im Unterricht. = 34, 226. — 16.

Kaller, E., Besprechungen von: Schwering, Aufgaben a. d. Arithmetik. = ZR. 18, 247. — Schubert, Niedere Analysis. = ZR. 18, 302. — Bardey-Pietzker, Aufgabensammlung. = ZR. 18, 303. — Lesser, Geometrischer Unterricht. = ZR. 18, 171. — 29.

Kambly-Roeder, Stereometrie und sphärische Trigonometrie. Breslau, F. Hirt. 3. bezw. 29. Aufl. — 50.

Keferstein, Prof. H., Eine stereometrische Ableitung des Satzes von den Schwerlinien im Dreieck. = HZ. 34, 406. — 25.

— — Die Bedingungen für die Zerlegungsgleichheit inhaltgleicher Polyeder (nach M. Dehn). = HZ. 35, 111. — 24.

— — Beitrag zur Diskussion der allgemeinen Kegelschnittsgleichung. = HZ. 34, 404. — 26.

Kemmer, Dir. K., Trigonometrische Messungen. = LL. 76, 77. — 23.

*Kitt, Dr. M., Grundlinien der politischen Arithmetik. Wien, Graeser & Cie. („Brauchbar" nach einer Besprechung von Hausdorf. = HZ. 34, 361.)

Klaus, Rektor Dr., Zur Geschichte der arabischen Ziffern. = KW. VI, 331. — 9.

Kleinpeter, Bespr. von: Thieme, Leitfaden der Mathematik. = ZR. 18, 434. — Curtze, Urkunden zur Geschichte der Mathematik. = ZR. 18, 499. — 29.

*Klingemann, Hilfsbuch für den Rechenunterricht.

Knape, Dir. E., Über den Rechenunterricht an höheren Lehranstalten. = PW. 12, 233. — 10.

Koch, Dr. W., Näherungsformeln zu elementarer Berechnung von π. = UMN. IX, 83. — 21.

Köhler, Oberl. Dr. A., Aufgaben über die arithmetischen und geometrischen Reihen und Zinseszinsrechnung. Sonderabdruck aus der 3. Aufl. der arithm. Aufg. von Lieber u. Köhler. Berlin, L. Simion Nachf. — 40.

Kommerell, Prof. Dr. V., und Kommerell, Prof. Dr. K., Allgemeine Theorie der Raumkurven und Flächen. Sammlung Schubert, Bd. 29 und 44. Leipzig, G. J. Göschen. — 52.

Konen, Besprechung von: Fricke, Hauptsätze der Diff.- u. Integr.-Rechn. = ZfS. 14, 187. — Wölffing, Math. Bücherschatz. = ZfS. 15, 89. — 29.

Königbauer, Seminarinspektor J., Geometrische Aufgaben für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. Regensburg, J. Habbel. — 49.

Koenneritz, Oberhofmarschall Freiherr H. v., Karl Snells Einführung in die Differential- u. Integralrechnung. Dresden, Alwin Huhle. — 45.

Koppe-Diekmann, Geometrie f. Realanstalten. 1. Teil. 21. Aufl. 2. Teil. 18. Aufl. Essen, G. D. Baedeker. (Vgl. Jb. X, 32: XVI, 36; XVII, 41.) — 47.

Digitized by Google

*Kraus, Prof. Konr., Grundrifs der Geometrie und des geometrischen Zeichnens für Lehrerbildungsanstalten. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.
— — Besprechung von Rehfeld, Leitfaden d. Stereometrie u. Trigonometrie. = ZR. 18, 375 („sehr geeignet"). — 29.
Kreuschmer, Prof. Dr., Universal-Winkelmefsapparat. Breslau, Hirt. (Vgl. Jb. XVII. 41.)
Krug, Prof., Die niedere Analysis auf der Unterrichtsstufe des Realgymnasiums. = Pg. 688 Rgymn. Stuttgart. — 14.
Kühl, J. H., Grundrifs der Geometrie. II. Stereometrie, bearbeitet von A. Kasten. Dresden, Kühtmann. (Vgl. Jb. VI, 35.) — 50.
Lackemann-Kreuschmer, Trigonometrie und Stereometrie. Breslau, Hirt. (Vgl. Jb. XVII, 40.)
Laisant, Annuaire des Mathématiciens. Paris, C. Naud. Besprochen von W. Ahrens. = HZ. 34, 114. — 28.
Langhans, Berechnung der Näherungswerte von π. = UMN. IX, 53. — 21.
Lanner, A., Isoplanimetrische Kreisringe. = HZ. 34, 255. — 20.
Leich, H., Andeutung einer Methode zum Berechnen der Winkelteilungskurve. = HZ. 34, 120. — 26.
Leisen, G., Konstitutions- und Strukturformeln. = UMN. IX, 33. — 22.
Lieber, H., und F. v. Lühmann, Leitfaden der Elementar-Mathematik bearbeitet von C. Müsebeck. 2. Teil Arithmetik. Ausg. B für 6stufige Anstalten. Berlin, Simion Nf. — 40.
Lindenthal, Prof. E., Zur Grundlegung in der Rechen- und Gröfsenlehre. Festschrift der deutschen Staats-ORS. in Brünn. S. 235. — 11.
Lippitsch, C., Ein Wort zu den neuen Instruktionen für den Unterricht in Mathematik im Untergymnasium. = Gy. 21. 441 (empfiehlt abgekürzte Division und den Kathetensatz).
— — Das hexagonale Skalenoeder und seine ihm ein- und umbeschriebenen Rhomboeder vom volumetrischen Standpunkt. = ZöG. 54. 589. (Interessant, aber mehr mineralogisch.)
Lony, Oberl. G., Eine charakteristische Eigenschaft des Tangentenvierecks. = HZ. 35, 35. — 19.
— — Ein einfacher Beweis des Ptolemäischen Lehrsatzes. = HZ. 35. 35. — 19.
Lorey, W., Die Mathematik und das klassische Altertum. = Ztschr. f. Gymnas. 57, 815. — 12.
Ludwig, F. K., Das logarithmische Rechnen nebst zahlreichen Beispielen mit ausführlichen Lösungen. Reichenberg i. Böhm., Selbstverlag. — 14.
*Martin, Der gegenwärtige Stand der Geometrie-Methodik.
Martus, Geh. Reg.-R. Prof. H. C. E., Maxima und Minima, ein geometrisches und algebraisches Übungsbuch. Hamburg, Grand. 2. unveränderte Aufl. — 44.
Mayer, J. E., Das mathematische Pensum des Primaners. Heft 1—8, 11 bis 13. Freiburg i. B., Fr. P. Lorenz. — 32.
Menzel, Besprechung mathematischer Programme 1902. = Gy. 21, 539 und 575. — 29.
— Besprechung von: Weinhold, Thieme, Borck, Hočevar. = Gy. 21. 751. — 29.
Mey, Dr. O., Besprechung von Schülke, Aufgabensammlung. = MhS. II. 583. — 29.
Meyer, Oberl. Th., Über die zyklometrischen Formeln zur Berechnung von π. = HZ. 35, 1. — 21.
Michler, Zur Methodik des Dividierens der Dezimalbrüche. = Gy. 21, 593.
Miller, Dr. A., Konstruktive Bestimmung des Schwerpunktes des Dreiecksumfanges. = HZ. 34. 407.
Milthaler, Dir. Dr., Das Prinzip der achsialen Symmetrie und die Kongruenzsätze. = LL. 76. 68. — 18.
Misař, Dr. V., Versuch einer Zusammenstellung der von Schülern in der Mathematik am häufigsten begangenen Fehler. = ZR. 18. 265. — 3.
Mischer, Prof. Dr. R., Auf der Grenze von Naturwissenschaft und Philosophie. = Pg. 318 RS. Seehausen (Altmark).

Digitized by Google

Morsch, H., Die Reifeprüfungen an den höheren Schulen Deutschlands und Österreichs. = NJ. XI, 170. — 8.
Müller, Felix, Abgekürzte Titel von Zeitschriften mathematischen Inhalts. Leipzig, Teubner. — 28.
Müller, Prof. Heinr., und Kutnewsky, Oberl. M., Aufgabensammlung Ausg. A I. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 36.
— — Ergebnisse zu der Aufgabensammlung. Ebenda. — 36.
— und Pietzker, Prof. F., Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Ausg. A für Gymnasien. B für Realanstalten. Leipzig, Teubner. — 38.
Müller, Hermann, und Zwerger, Dr. Max, Leitfaden zum Unterricht in der elementaren Mathematik mit einer Sammlung von Aufgaben. 12. Aufl. 1. Teil Arithmetik. 3. Teil Trigonometrie. 4. Teil Räumliche Geometrie. München, Lindauer. (Vgl. Jb. II B 165; V 16, 25, 27). — 34.
Musmacher, Oberl. C., Leitfaden und Aufgabensammlung für den propädeutischen geometrischen Unterricht. Leipzig, Renger. — 46.
Netto, Prof. Dr. E., Elementare Algebra. Akademische Vorlesungen für Studierende der ersten Semester. Leipzig, Teubner. — 43.
Nitsche, Prof. J., Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik für die 1. und 2. Gymnasialklasse. Wien, F. Deuticke. — 39.
Norrenberg, J., Besprechung mathematischer und naturwissenschaftlicher Abhandlungen. = MhS. II, 347. — 29.
— — Besprechung von Bucher, Krystallogr. = MhS. II, 610. — 29.
Obenrauch, Platons erste ebene Kurve dritter Ordnung. = ZR. 18, 208. — 26.
Pasch, Geh. R. Prof. Dr. M., Über die Einführung des Imaginären. = Arch. f. Math. u. Phys. III. Reihe VII. S. 102. — 13.
Pechе, Dr. M., Welche Minimalflächen sind Träger einer Schar reeller Hyperbeln? = Pg. 259 ORS. Breslau. — 26.
*Perry, J., Höhere Analysis für Ingenieure. Deutsch von R. Fricke und F. Süchting. Leipzig, Teubner. Besprochen von H. Liebmann. = ZG. 34, 53.
Pietzker, F., Der exaktwissenschaftliche Unterricht in der Schulreformbewegung. = UMN. IX, 69. — 4.
*Pözl, Lehrbuch der analytischen Geometrie der Ebene.
Quossek, Dir. Dr., Das mathematische Lehrpensum für die Prima der Realanstalten. = ZlS. 15, 2. — 6.
— — Besprechung von Tropfke, Geschichte der Elementar-Mathematik. = ZlS. 14, 155. — 29.
Ribi, D., Auflösungen zu den Aufgaben über die Elemente der Algebra, revidiert von G. Wernly. 4. Aufl. Bern, A. Francke. — 40.
Richter, Otto, Elementarmathematik. = NJ. VI, 288. — 4.
Richter (Wandsbeck), Die Studenten der Mathematik auf den technischen Hochschulen. = HZ. 34, 473. — 9.
— — Besprechung von M. Schusters Geometrischen Aufgaben. = PA. 45, 402. — 29.
Roeder, Dir. Prof. H., Lehrsätze und Aufgaben aus der Planimetrie. 3. Aufl. Breslau, Hirt. — 47.
— — Der Koordinatenbegriff und einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte. 2. Aufl. Breslau, F. Hirt. (Vgl. Jb. X, 38). — 51.
Rohr, Dr. H., Beitrag zur sphärischen Trigonometrie. = Pg. No. 260. Breslau, städt. RS. I. — 23.
Rotter, Dir. Dr. L., Geometrische Aufgaben. = Pg. Gymn. Mähr.-Schönbach. Bespr. von Kefsler Gy. 21, 22 („Gut ausgewählte Zahlenbeispiele vereinfachen den Unterricht und bringen Klarheit und Zeitgewinn").
Rupp, Prof. O., Zur geographischen Behandlung der geometrischen Aufgaben. = Festschrift. Deutsche ORS. Brünn. — 52.
*Sachs, Prof. J., Lehrbuch der projektivischen Geometrie. II. Teil. Stuttgart, Julius Maier. Empfohlen von K. Löschhorn. = HZ. 34: 365.
Schacht, Prof. J., Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens im mathematischen Unterricht des Gymnasiums. = Pg. 194 Posen Königl. Marien-Gymn. — 24.

Digitized by Google

Schaewen, P. v., Lösung der unbestimmten quadratischen Gleichungen mit 3 Unbekannten. = HZ. 34, 325 (vgl. Pg. 219. Glogau, Gymn.. — 15.
— — Rationale Tetraeder. = HZ. 35, 27. — 25.
Schiffner, F., Besprechung von: Simon. Anal. Geometrie der Ebene. = ZR. 18, 248. Holzmüller. Stereometrie. = ZR. 18, 498. — 29.
Schlotke. Dir. J., Die Kegelschnitte und ihre wichtigsten Eigenschaften in elementar-geometrischer Behandlung. Dresden, Kühtmann. — 45.
— — Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung. Ebenda. — 50.
Schotten, Dir. Dr. H., Der Unterricht in der Mathematik. = HZ. 34, 166. — 2.
— — Besprechung von Schülkes Aufgabensammlung. = HZ. 34, 137. — 2.
Schröder, Oberl. Dr. J., Ableitung der Formel für das Tangenten-2n-Eck aus dem Umfang des Sehnen- und Tangenten-n-Ecks. = HZ. 34, 123. — 20.
Schubert, Prof. Dr. H., Elementare Berechnung der Logarithmen. Leipzig, Göschen, und HZ. 34, 427 und 551. — 13.
— — Vierstellige Tafeln und Gegentafeln für das logarithmische und trigonometrische Rechnen. 2. Aufl. Leipzig, Göschen. — 41.
— — Niedere Analysis. 2. Teil. Sammlung Schubert Bd. 45. Leipzig, G. J. Göschen. — 44.
Schülke, Prof. Dr. A., Lebensversicherungsrechnung beim Unterricht. = UMN. IX, 37. (Lesenswert.)
— — Vierstellige Logarithmentafel. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. — 42.
Schulte-Tigges, Dir., Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht und die philosophische Propädeutik. = MhS. II, 451. — 8.
Schultz, E. (Duisburg), Vierstellige Logarithmen zum Gebrauch an höheren Schulen. Essen, G. D. Baedeker. — 41.
Schulze, E. (Lissa), Über einige Bezeichnungen in der Schulmathematik. = HZ. 34, 35. — 18.
Schumann, Oberstudienrat. Abänderung des Lehrplans der württembergischen Realanstalten. = KW. X, 56. — 7.
Schuster, Prof. M. (Oldenburg), Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie. 1. Teil Planimetrie. Ausgabe A für Vollanstalten. 2. Aufl. 2. Teil Trigonometrie. Leipzig, Teubner. — 48, 49.
— — Über die konstruktive Behandlung der Stereometrie im Unterricht. = PA. 1903. S. 686. — 24.
— — Besprechung von Hoppe-Diekmann. Geometrie. = PA. 45, 515. — 29.
Schwab, Besprechungen: Bardey. = ZlS. 14, 91 und 189; Dietrichkeit. = ZlS. 14, 282; Nauck. = ZlS. 14, 188; Močnik. = ZlS. 14, 124; Rohrbach. = ZlS. 14, 91; Sammlung Schubert. = ZlS. 14, 188; Schuster. = ZlS. 14, 189; Schwering. = ZlS. 14, 91. — 29.
Schwanzer, A., Repetitorium der Elementarmathematik. München, M. Kellerer. — 31.
Schwering, Dir. K., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik. 2. Lehrgang. 2. Aufl. Freiburg, Herder. — 40.
— — Besprechung von Holzmüller. = Gy. 21, 715; Schubert. = Gy. 21, 607; Tropfke. = Gy. 21, 275. — 29.
Schwering, Dir. Dr. K., und Krimphoff, Oberl. Dr. W., Ebene Geometrie. 4. Aufl. Freiburg, Herder. — 47.
Sellenthin, Oberl. Dr. B., Mathematischer Leitfaden mit besonderer Berücksichtigung der Navigation. Leipzig, Teubner. Besprochen von Müsebeck. = HZ. 34, 143.
Serf, Dr. P., Besprechungen von: Kirschmann, Die Dimensionen des Raumes. = MhS. II, 583; von Vollprecht, Das Rechnen, eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik. = MhS. II, 584. — 29.
Servus, H., Besprechung von Thiemes, Leitfaden der Mathematik. PA. 45, 401; Močnik-Spielmanns Geometrie. = PA. 45, 401.
*Seyffarth, Oberl. W., Allgemeine Arithmetik und Algebra. Dresden, Bleyl & Kämmerer. — Bespr. Dreßler HZ. 34, 279.
Sickenberger, A., Übungsbuch zur Algebra. 1. Abt. 4. Aufl. 2. Abt. 3. Aufl., bearb. von Reallehrer Alexander Schmid. München, Th. Ackermann (vgl. Jb. III B, 245; V, 17). — 40.

Digitized by Google

Snell, Karl, Einführung in die Differential- und Integralrechnung, herausgegeben von H. Frhr. von Koennewitz. Dresden, A. Huhle. — 45.

Spieker, Prof. Th., Lehrbuch der ebenen Geometrie. Ausg. B für mittlere Klassen 9. Aufl. Ausg. C. Abgekürzte Kurve. 8. Aufl. Potsdam, A. Stein. — 48.

— — Lehrbuch der Arithmetik und Algebra nebst Übungs-Aufgaben. 5. Aufl. Ebenda (vgl. Jb. XI, 14). — 40.

*Stampfer, 6stellige logarithmisch trigonometrische Tafeln.

Sterba, J., Exzentrische Anomalie und Sehne bei der Ellipse. = HZ. 35, 31.

— — Über einige goniometrische Relationen. = HZ. 34, 14.

Stier, Oberl. H., Rechenhefte für die Unter- und Mittelklassen der Realschulen und Gymnasien. 6. Aufl. Leipzig, B. Richter. (Vgl. Jb. X, 21; XVI, 31). — 39.

Strempel, Dr. Fr., Rektifikation und Teilung von Kreisbogen. = Pg. 748 Gymn. Rostock. — 21.

Thiemann, Prof. Dr. W., Die von Quadraten und gleichseitigen Dreiecken begrenzten Eulerschen Vielflache, deren Ecken dieselbe Anzahl Kanten besitzen. = Pg. 506 Gymn. Essen. — 25.

Thieme, Prof. H., Besprechung von: Bardey, Algebraische Gleichungen. = MhS. II, 227; Bohnert, Stereometrie. = PA. 45, 512; Heinr. Müller, Mathematik. = PA. 45, 510. — 29.

Tiebe, A., Besprechungen: Holzmüller, Stereometrie. = MhS. II, 300; Müller und Kutnewsky, Mathematik. = MhS. II, 72. — 29.

Tiede, J., Propädeutische Behandlung der ersten Sätze der Arithmetik. = UMN. IX, 47. — 11.

Tropfke, Oberl. Dr. J., Geschichte der Elementar-Mathematik in systematischer Darstellung. 2. Band. Leipzig, Veit & Co. — 30.

Vogt, H., Über endlichgleiche Prismen und Pyramiden. = UMN. IX, 102. — 25.

Waldvogel, J. Prof., Lösungen der Absolutorialaufgaben auf den humanistischen Gymnasien Bayerns seit dem Jahre 1867. 3. Aufl. München, E. Pohl. — 38.

Weber, Prof. H., Über die Stellung der Elementar-Mathematik in der math. Wissenschaft. = HZ. 34, 393. — 29.

Weber, Prof. H., und Wellstein, Prof. J., Encyklopädie der Elementar-Mathematik. Bd. 1. Algebra und Analysis von H. Weber. Leipzig, Teubner. — 29.

Wehner, Oberl. Dr. H., Untersuchungen über die Grundlagen der Raum- und Zeitmessung. = Pg. 635 Realgymnasium Plauen. (Physikalischen Inhalts.)

Weinnolt, Prof. Dr. E., Leitfaden der analytischen Geometrie der Ebene, herausg. auf Veranlassung der kaiserlichen Inspektion des Bildungswesens der Marine. Leipzig, Teubner. — 51.

Wernicke, Dir. Prof. Dr. A., Die kulturelle Bedeutung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung. = PA. 45, 737. — 1.

Wieleitner, Dr. H., Über die mathematisch-physikalische Lehraufgabe und die Ausbildung der Fachlehrer im Königreich Bayern. = HZ. 34, 89. — 7.

— — Ein beliebiges Tetraeder nach einem Parallelogramm zu schneiden. = UMN. IX, 49. — 26.

Winkler, A., Unsere Lehrbücher. = Msch. 17, 43. — 31.

Wirtz, Besprechungen: Biel, Mathematische Aufgaben. = ZfS. 14, 219; Bufsler, Elemente der Mathematik. = ZfS. 14, 156; Koppe-Diekmann, Geometrie. = ZfS. 14, 283; Nitsche, Geheimnisse des Schnellrechnens. = ZfS. 14, 190; Müller-Pietzker, Rechenbuch. = ZfS. 15, 89. — 29.

Wölffing, Prof. Dr. E., Mathematischer Bücherschatz. T. I. Reine Mathematik. Leipzig, Teubner. — 28.

Young, Prof. Dr. J. W. A., The Teaching of Mathematics in the Higher Schools of Prussia. London, Longmans, Green & Co. — 27.

*Zeuthen, H. G., Geschichte der Mathematik im XVI. und XVII. Jahrhundert.

Zühlke, Oberl. P., Vervielfältigung von Kreisbogen-Dreiecken nach dem Symmetriegesetz. = Pg. 140 ORS. Charlottenburg.

Digitized by Google

II. Darstellende Geometrie.

Beyel, C., Die Bezeichnung in der darstellenden Geometrie. = HZ. 34. 8, 542. — 55.

Gercken, W., Grundzüge der darstellenden Geometrie für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. — 56.

Heller, J. F., Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der darstellenden Geometrie für Realschulen. I. Teil. Für die 5. Klasse. 2. Aufl. Wien, Alfred Hölder. — 59.

Herz, N., Einige Bemerkungen über Landkartenprojektionen. = ZöG. 54, 8 und 9, 721. — 56.

Müller, C. H., und O. Presler, Leitfaden der Projektions-Lehre. Ausg. A: Vorzugsweise für Realgymnasien und Oberrealschulen. Leipzig, B. G. Teubner. — 57.

— — Leitfaden der Projektions-Lehre. Ausg. B: Für Gymnasien und sechsstufige Realanstalten. Leipzig, B. G. Teubner. — 57.

Müller, H., und A. Hupe, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Leipzig 1902, B. G. Teubner. — 58.

Quossek, Das mathematische Lehrpensum für die Prima der Realanstalten. = ZfS. 15, 1, 2. — 53.

Rühlmann, H., Die Modelle der städtischen Oberrealschule zu Halle a. S. = Verhandlungen der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle a. S. 1903. Seite 157 (erschienen bei B. G. Teubner, Leipzig). — 54.

— — Zwei Wünsche zum Linearzeichnen. = HZ. 34, 8, 537. — 55.

*Schacht, J., Die Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens im mathematischen Unterricht des Gymnasiums. = Pg. No. 194. Königl. Marien-Gymn. Posen. — 56.

Schiffner, F., Leitfaden für den Unterricht in der darstellenden Geometrie an österreichischen Oberrealschulen und verwandten Lehranstalten. Wien, Franz Deuticke. — 57.

Schlotke, J., Lehrbuch der darstellenden Geometrie II. Teil (Schatten- und Beleuchtungslehre). 3. Aufl. — III. Teil (Perspektive). 2. Aufl. Dresden, Gerhard Kühtmann. — 59.

Schmehl, Chr., Neue Modelle für den Unterricht in der darstellenden Geometrie, Perspektive und rechtwinkligen Axonometrie. = HZ. 34, 3 u. 4, 245. — 60.

Sellentin, R., Methodischer Lehrgang der Linearperspektive für höhere Lehranstalten. = Pg. No. 567 OR. Elberfeld. — 59.

Thieme, H., Leitfaden der Mathematik für Realanstalten. Leipzig 1902, G. Freytag. — 58.

Vonderlinn, J., Lehrbuch des Projektionszeichnens 4. Teil. 1. Hälfte: Ebene und Raumkurven. Abwickelbare Flächen. Die Kugelfläche. Nach System Kleyer. Bremerhaven, L. v. Vangerow. — 59.

XIII. Naturwissenschaft.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

Auerbach, F., Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. (Aus Natur und Geisteswelt, 40. Bd.) Mit 79 Fig. Leipzig 1902, B. G. Teubner. — 5.

Bern, C., Der Neubau des Progymnasiums. = Pg. Progymnasium Hörde No. 411. — 4.

Berner, W., Der Neubau des König Wilhelms-Gymnasiums. = Pg. König Wilhelms-Gymn. Magdeburg No. 281. — 4.

Bibliographie, Die, der deutschen naturwissenschaftlichen Literatur. 3. Jahrg. Jena, G. Fischer. — 5.

Borchard, Beschreibung des Schulgebäudes. = Pg. RS. i. E. Delmenhorst No. 765. — 4.

Delius, Über den Bau und die Einrichtung von Gebäuden für die höheren Lehranstalten in Preußen. = MhS. II, 241. — 3.

Dennert, E., Die idealistische Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichts. = MhS. II, 145. — 2.

Digitized by Google

Fischer, H., Bericht über einen im Auftrage des Berliner Magistrats unternommenen Studienausflug zum Besuch der „Internationalen Ausstellung geographischer Lehrmittel" in Amsterdam. Sommer 1902. = Pg. Sophien-Gymn. Berlin No. 69. Berlin, Weidmannsche Bh. — 3.

Königsberger, L., Hermann von Helmholtz. 1.—3. Bd. Mit 9 Bildn. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 4.

Krämer, H., Weltall und Menschheit. 2. Bd. Berlin, Bong & Co. — 5.

Lehrmittel, Die, der deutschen Schule. 1.—3. Jahrg. Breslau 1901—1903. Priebatsch. — 3.

Matthias, A., Zur Jahreswende. = MhS. II, 1. — 1.

Natur und Kultur. 1. Jahrg. München, Deutscher Zeitschriften-Verlag (Leipzig, Schäfer & Schönfelder). — 5.

Neubau, Der, der Städtischen Löbenichtschen Realschule zu Königsberg i. Pr. = Pg. Städt. RS. Königsberg i. Pr. No. 23a. — 3.

Pauly, G., Der Neubau der städtischen Realschule (Oberrealschule) an der Waitz-Strafse. = Pg. RS. Kiel No. 341. — 3.

Pietzker, F., Der exaktwissenschaftliche Unterricht in der Reformbewegung. = UMN. IX, 69. — 2.

Schmid, B., Dringen durch die modernen Naturwissenschaften materialistische Ideen in die Schule? = NS. III, 1. — 1.

Schneider, G., „Natur und Schule", das Arbeitsfeld E. A. Rofsmäfslers. = NS. II, 449. — 4.

Schott, G., Physische Meereskunde. (Sammlung Göschen 112.) Mit 28 Abb. und 8 Taf. Leipzig, G. J. Göschen. — 5.

Süfsapfel, Beschreibung des neuen Gymnasialgebäudes. = Pg. Königl. Gymn. Cleve No. 497. — 4.

Thouret, G., Nomen atque omen. Unser Name und seine Vorbedeutung. = Pg. Helmholtz-RG. Schöneberg No. 120. — 3.

Walter, M., Der Neubau der Musterschule (Reform-Realgymnasium) in Frankfurt am Main. Mit 14 Abbild. Frankfurt a. M., M. Diesterweg. — 4.

Weigand, H., Über den Neubau der Anstalt. = Pg. Kaiser Friedrich-RG. (i. E.) u. RS. Rixdorf No. 150. — 4.

II. Biologie.

Ahrendt, A., Bericht über die 12. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. = HZ. XXXIV, 381. 457. 524. — 20.

Allescher, A., Fungi imperfecti. (Rabenhorsts Kryptogamen-Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz. 1. Bd., 7. Abt.) Mit vielen Abb. Lief. 88—91. Leipzig, E. Kummer. — 35.

Altum, B., Der Vogel und sein Leben. 7. Aufl. Herausg. von F. Renne. Münster, H. Schöningh. — 47.

Ascherson, P., und Gräbner, P., Synopsis der mitteleuropäischen Flora. Lief. 26—28. Leipzig, W. Engelmann. — 34.

Ausstellung, Katalog der, neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen. Wien, 5. bis 26. April 1903. 2. Auflage. Wien, C. Fromme. — 24.

Bail, Th., Neuer methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Botanik und Zoologie. Botanik. 10. Aufl. Mit zahlr. Holzschn. und 2 Tafeln. Leipzig, O. R. Reisland. — 28.

— — Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. Botanik. Heft 1. 21. Aufl. Mit 103 Holzschn. und 2 Tafeln. Leipzig, O. R. Reisland. — 28.

— — Derselbe. Zoologie. Heft 1. 18. Aufl. Mit 136 Holzschn. Leipzig, O. R. Reisland. — 43.

— — Grundrifs der Naturgeschichte aller drei Reiche. Mit zahlreichen Holzschn. u. 2 Taf. 6. Aufl. Leipzig, O. R. Reisland. — 16.

*Bangs Bilder aus dem Tierleben. 3 Taf. Leipzig, K. F. Koehler. — 46.

Barfod, Der Star als Reiter. = NS. II, 238. — 48.

— Der Geruch des Wiedehopfs. = NS. II, 238. — 48.

Digitized by Google

*Beck von Mannagetta, G., Grundrifs der Naturgeschichte des Pflanzenreiches für die unteren Klassen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Mit 193 Abb. Wien, A. Hölder. — 27.
Bendel, J., Vogelwanderleben. (Naturwiss. Jugend- u. Volksbibl. 9. Bd. Mit 14 Fig. Regensburg, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz. — 44.
*Bericht, 1., 2. und 3., des Vereins zum Schutze und zur Pflege der Alpenpflanzen. Bamberg 1901, 1902, 1903. — (Nat. Woch. III, 511.) — 26.
Bertheau, F., Ausgewählte Kapitel aus der Physik des menschlichen Körpers. = Pg. RS. vor dem Lübeckertor Hamburg No. 838. — 38.
Beyer, R., Über Schulfloren, nebst Bemerkungen über den botanischen Unterricht überhaupt. = NS. II, 282. — 25.
— — Bericht über die fakultative Einführung biologischer Vorträge und mikroskopischer Übungen in den obersten Klassen eines Realgymnasiums. = NS. II, 379. — 9.
*Biedenkopf, H., Lehrbuch der Tierzucht. Mit 86 Abb. Berlin, Parey. — 50.
Bohn, H., Die geographische Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums und ihre Verwendung beim Unterricht. = Pg. Dorotheenstädt. RG. Berlin No. 106. Berlin, Weidmannsche Bh. — 18.
— — Praktische naturwissenschaftliche Kurse zu Berlin im Winterhalbjahr 1902/03. = NS. II, 444. — s. Jb. XVII, 19.
Böttcher, A., Preisliste über paläarktische und exotische Schmetterlinge und deren Entwickelungsstadien. Berlin. — 45.
Bräfs, M., Das heimische Vogelleben im Kreislauf des Jahres. Mit 60 Abb. u. 3 Taf. Dresden, H. Schultze. — 47.
Bredt, J., Über das Leuchten der Pflanzen und Tiere. (Samml. gemeinnütziger Vorträge No. 297.) Prag, Deutscher Verein Verbr. gemeinnütz. Kenntnisse. — 24.
Bretscher, K., Nochmals der Geruch von Upupa epops. = NS. III, 51. — 48.
*Bubeníček, J., Lehrbuch der Pflanzenkunde für Lehrerbildungsanstalten. 3. Auflage. Mit 272 Abb. Leipzig, Freytag. — 28.
Buchenau, F., Scheuchzeriaceae, Alismataceae und Butomaceae. (Das Pflanzenreich, Heft 16.) Mit 201 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
Buchhold, L., Naturwissenschaftliches Institut. Preisverzeichnis. München. — 18.
Buchner, H., Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre. 2. Auflage von M. Gruber. Mit Abb. Leipzig, Teubner. — 47.
Caro, J., Die Reform des höheren Schulwesens in Frankreich. = MhS. II, 256. — 10.
Conze, J., Farngewächse, Moose und Flechten. Witten a. d. Ruhr, Krüger. — 30.
Cronberger, B., Praktische Naturkunde des Haushalts. 2. Aufl. Mit 1 Tab. u. 22 Abb. Berlin, O. Salle. — 17.
Dalla Torre, C. G. de, et Harms, H., Genera siphonogamarum. Fasc. V, VI. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
Dankler, M., Naturwissenschaftliche (biologische) Schulsammlungen. = NS. II, 129, 178, 239, 300. — 18.
Dannemann, F., Grundrifs einer Geschichte der Naturwissenschaften. 2. Bd. 2. Aufl. Mit 87 Abb. u. 1 Taf. Leipzig, W. Engelmann. — 24.
Dennert, E., Die Entwicklungslehre als Lehrgegenstand der höheren Schulen. = NS. II, 332. — 14.
Detmer, W., Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. Mit 163 Abb. Jena, G. Fischer. — 29.
Dienstprüfung, Realistische, 1901. = KW. IX, 401. — 10.
— — 1902. = KW. X, 241. — 10.
Donatzer, W., Der Vogelzug als Folgeerscheinung einer beginnenden Kälteperiode. = PB. VIII, 252. — 49.
Drefsler, H., Besprechung von Lehrmitteln. XX. Botanik. = HZ. XXXIV, 154. — 30.
Dürre, M., Beschreibung von Biologien schädlicher und nützlicher Insekten. Berlin, G. Winckelmann. — 45.

Digitized by Google

Eckstein, K., Fortschritte. = Deutsche Jäger-Ztg. XLI No. 50. — 44.
Einsammeln, Das, von Pilzen und deren Konservierung für Lehrmittelzwecke. = LS. V, 193. — 30.
Engels, W., Bemerkungen zu dem Aufsatze von E. Dennert: „Die Entwicklungslehre als Lehrgegenstand der höheren Schulen." = NS. III, 26. — 14.
Engler, A., Syllabus der Pflanzenfamilien. 3. Aufl. Berlin, Gebr. Bornträger. — 32.
— — und Prantl, K., Die natürlichen Pflanzenfamilien. Mit vielen Abb. Lief. 216—218. Leipzig, W. Engelmann. — 31.
Ergo, Der Kopf des Menschen. Mit Text. Eßlingen, Schreiber. — 46.
Errera, L., Gemeinverständlicher Vortrag über die Darwinsche Theorie mit Berücksichtigung einiger neueren Untersuchungen. (Breitenbach, Gemeinverst. Darwinistische Vorträge u. Abhandlungen H. 6.) Odenkirchen 1902, W. Breitenbach. — 14.
Esser, P., Das Pflanzenmaterial für den botanischen Unterricht. 2. Aufl. Cöln, J. P. Bachem. — 29.
— — und Jung, H. R., Die Verteilung von Pflanzen zur Zimmerkultur an Schulkinder der Stadt Cöln. = Jahresber. Cölner Gartenbaugesellschaft f. d. J. 1902. — 26.
Efsl, W., Beitrag zu einer Kryptogamenflora von Krumau. = Pg. 3. d. Staats-RS. Prag. — (A. Burgerstein in Gm. XXI, 59.) — 35.
Fedde, F., Die Lehrmittel des botanischen Unterrichts. = LDS. I, 19, 30, 70, 85. — 26.
— — Die Lehrmittel des zoologischen und anthropologischen Unterrichts. = LDS. II, 17, 61; III, 5, 36, 81, 92. — 40.
Ferialkurse für Mittelschullehrer. = Msch. XVII, 390. — 23.
Ferienkurse in Jena für Damen und Herren. = ZPhP. X, 387. — s. Jb. XVII, 20.
— Programm für die vom 3.—15. August 1903 in Jena abzuhaltenden naturwissenschaftlichen. = NS. II, 196. — 23.
Ferienkursus, Naturwissenschaftlicher, in Berlin. = NS. II, 315; III, 56. — s. Jb. XVII, 19.
— Der diesjährige naturwissenschaftliche, für Lehrer höherer Schulen. = NS. II, 446. — 22.
— Programm für den Michaelis 1903 und zwar in der Zeit vom 6. bis 17. Oktober in Berlin abzuhaltenden naturwissenschaftlichen, für Lehrer höherer Schulen. = CB. 1903, 452. — 22.
— zu Giefsen. = UMN. IX, 62. — 23.
— Programm für den vom 16. bis 29. April 1903 in Göttingen abzuhaltenden naturwissenschaftlichen, für die Lehrer höherer Schulen. = CB. 1902, 700. — 22.
— Programm für den vom 16. bis 29. April 1903 in Göttingen abzuhaltenden naturwissenschaftlichen, für die Lehrer höherer Schulen. = NS. II, 139. — 22.
— Greifswalder. = CB. 1903, 314. — 22.
Fiedler, A., und Hölemann, E., Der Bau des menschlichen Körpers. 8. Auflage. Mit 81 Abbildungen und 5 Tafeln. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. — 47.
Fischer, L., Flora von Bern. Mit 1 Karte. Bern, H. Körber. — 35.
Flugblätter der Biologischen Abteilung für Land- und Forstwirtschaft des Kaiserlichen Gesundheitsamts. No. 16—23. Mit Abb. Berlin 1902 bis 1904, P. Parey — J. Springer. — 24.
Forel, A., Hygiene der Nerven und des Geistes im gesunden und kranken Zustande. Mit 16 Ill. Stuttgart, E. H. Moritz. — 47.
Forsteneichner, A., Naturbilder. Umgearb. v. O. v. Schaching. 3. Aufl. Regensburg, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz. — 17.
Frank, A. B., Pflanzentabellen. 8. Aufl., herausgeg. von G. Worgitzky. Leipzig, H. Schmidt & C. Günther. — 29.
Fricke, K., Der biologische Unterricht an den neunklassigen Realanstalten. = UMN. IX, 94, 117. — 6.
Fritzsche, W., Verdient der Neuntöter Schonung? = NS. II, 379. — 40.

Digitized by Google

Fröhlich, C., Die Odonaten und Orthopteren Deutschlands. Mit 25 Abb. Jena, G. Fischer. — 49.
Ganzenmüller, F., Botanische Utensilien. Nürnberg. — 30.
Garcke, A., Illustrierte Flora von Deutschland. 19. Aufl. Mit 770 Abb. Berlin, P. Parey. — 35.
Gegenbaur, C., Lehrbuch der Anatomie des Menschen. 7. Aufl. 2. Bd. Mit 734 Holzsch. Leipzig, W. Engelmann. — 47.
Geisenheyner, L., Flora von Kreuznach und dem gesamten Nahegebiet unter Einschlufs des linken Rheinufers von Bingen bis Mainz. 2. Aufl. Kreuznach, F. Harrach. — 35.
Geifsler, K., Die Photographie und der naturwissenschaftliche Unterricht. = NS. II, 108. — 19.
*Giesenhagen, K., Lehrbuch der Botanik. 3. Aufl. Mit 557 Fig. Stuttgart, F. Grub. — (Nat. Woch. III, 271.) — 31.
Gille, A., Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip? = LL. LXXIV, 17. — 15.
— — Ausführungen zum Lehrplan der Realschulen. = ZfS. XIV, 343; XV, 16, 52. — 12.
Gintner, H., Auf welche Weise kann das Lehrmittelwesen im Bezirke durch die Lehrerschaft gefördert werden? = LS. V, 169. — 17.
Gnadt, K., Duftorgane der Schmetterlinge. = LS. V, 121. — 48.
Gomolinsky, Die kleinen Ausarbeitungen und freien Vorträge. = Gm. XXI, 481. — 15.
Gottschall, Ein Zugeständnis an den naturwissenschaftlichen Unterricht. = NS. II, 319. — 8.
Gräbner, P., Botanischer Führer durch Norddeutschland. Berlin, Gebr. Borntträger. — 34.
Grävell, Zwölf Leitsätze zur Reform der höheren Schulen. = PA. XXXXV, 165. — 12.
Grosser, W., Cistaceae. (Das Pflanzenreich, Heft 14.) Mit 179 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
Grufs, H., Welchen verschiedenen Wert mufs die Schulbehandlung den biologischen Stoffen in Botanik und Zoologie beilegen? = NS. II, 117. — 13.
*Günther, H., Botanik. 1. Teil. 6. Aufl. Mit 147 Holzschn. Hannover, Helwing. — (Gm. XXI, 612). — 28.
Günther, S., Baumindividualitäten und Landschaftsbild. = NS. II, 343, 405. — 34.
Gürke, M., Plantae europaeae. Tom. II, Fasc. III. Leipzig, W. Engelmann. — 34.
*Haas, H., Katechismus der Versteinerungskunde. 2. Aufl. Mit 234 Abb. und 1 Taf. Leipzig, J. J. Weber. — (Nat. Woch. III, 174.) — 24.
Häberle, Der Unterricht in physischer Anthropologie. = SwS. XX, 6. — 38.
Haeckel, E., Kunstformen der Natur. 8./9. Lief. 20 Taf. Leipzig, Bibliographisches Institut. — 19.
Haferlandtschen, Erklärungen zu, naturwissenschaftlichen Lehrmitteln. Heft 1. Mit 7 Taf. und 4 Abb. Charlottenburg, W. Haferlandt & Co. — 45.
Haller, B., Lehrbuch der vergleichenden Anatomie. 1. Lief. Mit 412 Abb. Jena, G. Fischer. — 46.
Hansgirg, A., Phyllobiologie nebst Übersicht der biologischen Blatt-Typen von 61 Siphonogamen-Familien. Mit 40 Abb. Berlin, Gebr. Borntträger. — 34.
Hanstein, R. v., Die Zoologie als Lehrfach der höheren Schulen. = Naturw. Woch. N. F. II, 409. — 36.
Hartert, E., Die Vögel der paläarktischen Fauna. Heft 1. Mit 22 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 49.
Hartinger, Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Anschauungs-Unterricht. 2. Aufl. Zool. Tafeln 3, 9, 41. Bot. Tafeln 1, 5. Wien, C. Gerolds Sohn. — 19.
Hafslinger, J. v., Hilfsmittel der Mikroskopie. = LS. V, 206. — 19.
Hauptversammlung, Bericht über die zwölfte, des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. = UMN. IX, 59. — 20.

Digitized by Google

Hauptversammlung, 12., des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften in Breslau. = NS. II, 375, 441. — 20.
Heddaeus, Der erste naturwissenschaftliche Fortbildungskursus für Oberlehrer. = SwS. XX, 29. — 23.
*Heeger, G., Tiere im pfälzischen Volksmunde. 2. Teil. = Pg. G. Landau. — 50.
Heimbach, H., Eine Winterexkursion. = NS. II, 120. — 16.
Heimerl, A., Schulflora von Österreich. Mit 1597 Einzelabb. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 28.
Heineck, Saftmale. = NS. II, 139. — 33.
Hellmayr, C. E., Paridae, Sittidae und Certhiidae (Das Tierreich, 18. Lief.). Mit 76 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 47.
Hennicke, C. R., Die Raubvögel Mitteleuropas. Mit Abb. u. 61 Taf. Gera, F. E. Köhler. — 49.
Herman, O., Nutzen und Schaden der Vögel. Mit 100 Abb. Deutsch von J. C. Rösler. Gera, F. E. Köhler. — 40.
Hertwig, R., Lehrbuch der Zoologie. 6. Auflage. Mit 579 Abb. Jena, G. Fischer. — 46.
Höck, F., Die Pflanzengeographie im naturkundlichen Unterricht an preufsischen Realgymnasien. = NS. II, 458. — 25.
Höfer, F., Über Pflanzenkenntnis. = LS. V, 145. — 36.
— — Seltene Naturobjekte in Nieder-Österreich. = LS. V, 198. — 18.
— — Beschreibung einiger in Nieder-Österreich selten vorkommender Pflanzen. = LS. V, 220. — 35.
Hoffmann, F., Botanische Wanderungen in den südlichen Kalkalpen. = Pg. 5. RS. Berlin No. 131. — 34.
Holtz, L., Characeen. (Kryptogamenflora der Mark Brandenburg, 4. Bd. 1. Heft.) Leipzig, Gebr. Borntträger. — 35.
Hölzels Rassentypen des Menschen. Unter Mitwirk. von F. Heger bearb. von F. Heiderich, gemalt von F. Beck. Mit Text von F. Heiderich. 4 Taf. Wien, E. Hölzel. — 46.
Jäger, J., Die Naturanschauung der heiligen Schrift und die der neueren Naturwissenschaft, besonders der Botanik. Rothenburg (Tauber), J. P. Peter. — 36.
Jahresbericht des Berliner Vereins zur Förderung der Blumenpflege bei Schulkindern für 1902—1903. — 25.
Jahresversammlung, Bericht über die, des Vereins realistischer Lehrer in Württemberg. = KW. X, 22, 55, 90. — 21.
*Jerosch, M. C., Geschichte und Herkunft der Schweizer Alpenflora. Leipzig, W. Engelmann. — 35.
Jesse, R., Die Fische Mecklenburgs. = Pg. Städt. Gymn. Waren No. 750. — 49.
*Jessen, E., Zahnhygiene in Schule und Haus. Wandtafel mit Erläuterung. Strafsburg, Heitz. — 46.
Insektenfanggürtel im Dienste des Sammlers. = LS. V, 173. — 45.
Joseph, P., Schulgärten und Anschauungsmittel für den botanischen Unterricht in den Volksschulen. = Ber. Weltausstellung in Paris i. J. 1900, Berlin, 1902, 390. — 29.
Jw., Das Unterrichten im Freien. = LS. V, 110. — 16.
Kalide, G., Das Spritzen der Wale in den Tropen. = NS. II, 291. — 48.
Karsten, G., und Schenck, H., Vegetationsbilder. 1. Reihe. 48 Taf. Jena, G. Fischer. — 30.
Kellermann, H., Über Herstellung von Skioptikonbildern. = PB. VIII, 213. — 20.
— — Das Skioptikon auf der Lehrmittelausstellung. = PB. VIII, 265. — 20.
Ketel, Die in Norddeutschland bisher beobachteten Schwebfliegen (Syrphidae). 1. Teil. = Pg. Städt. PG. Pasewalk No. 165. — 45.
Kienitz-Gerloff, F., Reiz- und Stoffleitung in der Pflanze im Lichte der neueren Beobachtungen über Protoplasmaverbindungen zwischen den Zellen. = NS. II, 224. — 33.

Digitized by Google

Kirchner, O., Loew, E., und Schröter, C., Lebensgeschichte der Blütenpflanzen Mitteleuropas. Bd. 1. Lief. 1. Mit 71 Einzelabb. Stuttgart, E. Ulmer. — 31.
Kleinpeter, H., Die Bedeutung der modernen naturwissenschaftlichen Erkenntniskritik für die Organisation d. höh. Schulwesens. = PA. XXXXV, 308. — 11.
Klunzinger, C.B., Die zoologische Sammlung der technischen Hochschule in Stuttgart. Stuttgart, E. Schweizerbart. — 44.
— — Verhandlungen über Unterrichtsfragen in Württemberg. = NS. III, 60. — 8.
Knott, A., Wandbilder. = PB. VIII, 121. — 31.
Knuth, P., Handbuch der Blütenbiologie. 3. B. von E. Loew. 1. Teil. Mit 141 Abb. und 1 Portr. Leipzig, W. Engelmann. — 33.
Koch, W. D. J., Synopsis der Deutschen und Schweizer Flora. 3. Auflage herausgegeben von E. Hallier und R. Wohlfarth. Lief. 15. Leipzig, O. R. Reisland. — 34.
Kohl, F. G., Botanische Wandtafeln. 10 Taf. Cassel, Gebr. Gotthelft. — 30.
*Köhler, Nützliche Vogelarten und ihre Eier. Mit 28 Taf. Halle a. S., H. Gesenius. — 40.
— Schädliche Vogelarten. Mit 24 Taf. Halle a. S., H. Gesenius. — 40.
Köhne, Naturgeschichtliche Lehrmittel. = Ber. Weltausstellung in Paris i. J. 1900, Berlin 1902, 387. — 17.
Koehne, E., Lythraceae. (Das Pflanzenreich, Heft 17). Mit 851 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
— — Repetitions-Tafeln für den zoologischen Unterricht an höheren Lehranstalten. 1. Heft 7. Auflage. 2. Heft 6. Auflage. Berlin, H. W. Müller. — 43.
— — Das Bemalen von Tierschädeln zu unterrichtlichen Zwecken. = NS. II, 492. — 44.
Kolkwitz, R., Über nervenartige Strukturen im Pflanzenkörper. = NS. II, 289. — 33.
Konservierungsflüssigkeit, Welche, ist zur Unterbringung von Reptilien besonders zu empfehlen? = LS. V, 230. — 44.
Korschelt, E., und Heider, K., Lehrbuch der vergleichenden Entwicklungsgeschichte der wirbellosen Tiere. Allg. Teil. 2. Lief. Mit 87 Abb. Jena, G. Fischer. — 46.
Köster, H. L., Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre. = Pädag. Reform XXVII No. 26–28. — 14.
Kotzde, W., Über Blattaderungen. = NS. II, 288. — 33.
Kräpelin, K., Exkursionsflora für Nord- und Mitteldeutschland. 5. Aufl. Mit 566 Holzschn. Leipzig, B. G. Teubner. — 35.
Krafs, M., und Landois, H., Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. 6. Aufl. Mit 340 Abb. Freiburg i. Br., Herder. — 28.
— — Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild. Mit 207 Abb. 13. Aufl. Freiburg i. Br., Herder. — 43.
Krebs, W., Die beiden deutschen Herbstkongresse des Jahres 1901, die 73. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte und die 46. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, in ihrer Beziehung zum mathematischen und naturwissenschaftl. Unterricht. = HZ. XXXII, 660. — s. Jb. XVI, 19.
— — Das Zeichnen in seinen Beziehungen zum naturwissenschaftlichen und zum erdkundlichen Unterricht. Forts. = UMN. IX, 45. — 16.
Kübler, O., Kgl. Wilhelms-Gymnasium in Berlin. Schuljahr 1902—1903. Jahresbericht. = Pg. Wilhelms-G. Berlin No. 71. — 20.
Kühnel, J., Die Heimat im Wechsel des Jahres. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. — 19.
Kultscher, G., Meine Ferien. = LS. V, 245. — 24.
Kummer, P., Der Führer in die Lebermoose und die Gefäßkryptogamen. Mit 83 Fig. 2. Aufl. Berlin 1901, J. Springer. — 32.
Kurse, Programm der praktischen naturwissenschaftlichen, in der Alten Urania. S.-S. 1903. Berlin. — 22.
— — Winterhalbjahr 1903—04. Berlin. — 22.

Digitized by Google

Küster, E., Pathologische Pflanzenanatomie. Mit 121 Abbildungen. Jena, G. Fischer. — 33.
Lackowitz, W., Flora von Berlin und der Provinz Brandenburg. 13. Aufl. Berlin, Friedberg & Mode. — 35.
Lakowitz, Der biologische Unterricht in den höheren Schulen. = RhS. XV, 52. — 12.
Landsberg, B., Zur Frage der unterrichtlichen Ausflüge. = NS. II, 151. — 16.
— — Die neuen sächsischen Lehrpläne für Realgymnasien. = NS. II, 473. — 7.
— — Der biologische Unterricht am humanistischen Gymnasium. = UMN. IX, 93. — 6.
Lanner, H., Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen in Wien. (5. bis 26. April 1903.) XI. Naturgeschichte. = ZR. XXVIII, 580. — 23.
— — Über die Bedeutung und Einrichtung wissenschaftlicher Gärten und die Anlage des botanischen Gartens in Olmütz. = Pg. Staats-RS. Olmütz 190 . — (J. Kefsler in Gm. XXI, 57 . — 29.
Laukamm, W., Der Raps. = PB. VIII, 203. — 32.
Lauterborn, R., Das Vogel-, Fisch- und Tierbuch des Strafsburger Fischers Leonhard Baldner aus dem Jahre 1666. Ludwigshafen, A. Lauterborn. — 50.
Lehmann, A., Bericht über die XV. Generalversammlung des Bayerischen Realschulmännervereins. = NS. II, 309. — 21.
Lehmann-Leutemann, Zoologischer Atlas. 2 Tafeln. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 46.
Lehrmittelausstellung, Die, in Wien. = PB. VIII, 215. — 23.
Lehrmittelwesens, Die Förderung des, durch die Sammelstellen und permanenten Ausstellungen. = LS. V, 2. — 23.
Lehrplan für die Oberrealschule in Württemberg vom 16. Juli 1903. = KW. X, 345. — 8.
Lendenfeld, R. v., Tetraxonia. (Das Tierreich, 19. Lief.) Mit 44 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 47.
— — Eine nordböhmische Möwenbrutstätte. = PB. VIII, 256. — 49.
* — — Zootomische und entwicklungsgeschichtliche Wandtafeln. Mit Text. Taf. 19. Berlin, W. Junk. — 46.
* — — Anatomische und histologische Wandtafeln. Mit Text. Tafel 3. Berlin, W. Junk. — 46.
Levy, Gewicht und Fläche der Organismen. = NS. II, 352. — 24.
Lezius, J., Der Rückgang des Gymnasiums in Rufsland. = MhS. II, 593. — 10.
Limpricht, K. G., Die Laubmoose Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. (Rabenhorsts Kryptogamen-Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz. 4. Band, 3. Abt.) Mit vielen Abb. Leipzig, E. Kummer. — 35.
Lindau, G., Hilfsbuch für das Sammeln der Ascomyceten. Berlin, Gebr. Bornträger. — 35.
Linnaea, Preis-Verzeichnis anatomischer Modelle des Menschen und seiner einzelnen Teile. Berlin. — 45.
— Preis-Verzeichnis naturhistorischer Lehrmittel aus dem Gesamtgebiete der Zoologie und vergleichenden Anatomie. Berlin. — 45.
— Die Kiefer. Erklärung zur Sammlung. Berlin. — 30.
Lippitsch, Studien über den Prüfungsstoff des naturgeschichtlichen Unterrichts im Untergymnasium. = Gm. XXI, 193. — 36.
*Lohrenz, K., Das Süfswasseraquarium. Mit Abb. Leipzig, Ernst. — 18.
Losch, F., Kräuterbuch. Mit 86 Tafeln und 460 Abb. 1. Lief. Efslingen, J. F. Schreiber. — 36.
Loeske, L., Moosflora des Harzes. Berlin, Gebr. Bornträger. — 35.
Loew, E., Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausg. f. Realanstalten. 1. Teil. 4. Aufl. Breslau, F. Hirt. — 28.
Loewe, E., Ein neuer Apparat zur Demonstration der Pflanzenatmung. = Pg. Friedrich-Wilhelms-G. Cöln a. Rh. No. 516. — 30.

Digitized by Google

Lück, R., 17. Jahresbericht des Gymnasiums zu Steglitz. = Pg. G. Steglitz No. 99. — 20.
Ludwig, F., Über die mangelhafte Behandlung der Algen in den Schullehrbüchern und über unsere Süfswasserflorideen. = NS. II, 104. — 25.
— — Mykologische Studien an den entomologischen Schul- u. Schülersammlungen. = NS. II, 296. — 32.
— — Was könnten unsere Schüler im botanischen Unterricht von der Biometrie und insbesondere von den Variationskurven erfahren? = NS. III, 7, 74. — 25.
*Lühne, V., 1. Unsere Kenntnis über Artbildung im Pflanzenreiche. 2. Beitrag zur Flora des Triester Golfes. = Pg. RG. Tetschen a. E. 1902. — K. Rothe in ZR. XXVIII, 383.) — 33, 35.
Lutz, K. G., Kurze Anleitung zum Sammeln, Bestimmen, Trocknen, Einlegen und namentlich zur Beobachtung der Pflanzen. Neub. v. M. Kohler. 2. Aufl. Ravensburg, O. Maier. — 30.
Maliske, A., Der Zusammenhang des Religionsunterrichts mit dem übrigen Stoffe der höheren Lehranstalten. = Pg. Königl. G. Patschkau No. 238. — 15.
Marshall, W., Charakterbilder aus der heimischen Tierwelt. Leipzig, A. Twietmeyer. — 47.
— — Die Tiere der Erde. 1. Bd. Mit 378 Abb. u. 8 Taf. Stuttgart u. Leipzig, Deutsche Verl.-Anst. — 47.
Martini, E., Das Wechselfieber (Malaria), seine Verhütung und Bekämpfung. Berlin, R. Schoetz. — 48.
Matschie, P., Bilder aus dem Tierleben. Lief. 1—23. Mit vielen Abb. Stuttgart, Berlin, Leipzig, Union Deutsche Verlags-Gesellschaft. — 47.
Matuschek, J., Versuche für den Anschauungsunterricht über Turgor und Transpiration der Pflanzen. = ZR. XXVIII, 658. — 30.
Matzdorff, C., Tierkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausg. f. Realanst. 5. Teil. Mit 49 Abb. und 1 Karte. 6. Teil. Mit 85 Abb., 3 Taf. u. 1 Karte. Breslau, F. Hirt. — 41.
Mayer, O., Über die Gestaltung des Unterrichts in physischer Anthropologie an Klasse III des Gymnasiums. = KW. X, 324. — 38.
Meinholds Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. Nach Aquarellen von K. Wagner, A. Weczerzick u. a. 8 Taf. in neuer Auflage. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. — 46.
Menzel, Über den naturkundlichen Unterricht in den unteren Klassen des Gymnasiums und seine Beziehungen zu den anderen Lehrfächern. Fauth, F., Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne. Berlin 1902, Reuther & Reichard, S. 67.) — 15.
Meyer, A., Praktikum der botanischen Bakterienkunde. Mit 31 Abb. und 1 Taf. Jena, G. Fischer. — 31.
Meyer, G., Brutpflege der gemeinen Spitzmaus. = NS. II, 422. — 49.
Meyer, W., Nach welchen Grundsätzen ist die Lehre vom menschlichen Körper auf Tertia, und nach welchen auf Prima zu behandeln? = LL. LXXV, 84. — 37.
Mez, C., Theophrastaceae. (Das Pflanzenreich, Heft 15.) Mit 49 Einzelbild. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
Michel, J., Weiteres von der Lachmöve. = PB. VIII, 259. — 49.
— — Die Hausratte in Böhmen. = PB. IX, 11. — 49.
Migula, W., Die Pflanzenwelt der Gewässer. (Sammlung Göschen 158.) Leipzig, G. J. Göschen. — 34.
— — Die Bakterien. 2. Auflage. Mit 35 Abbildungen. Leipzig, J. J. Weber. — 32.
— — Kryptogamen-Flora. (Thomés Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz, 5. Band.) Lief. 8—15. Mit vielen Tafeln. Gera, F. v. Zezschwitz. — 35.
Möbius, M., Botanisch-mikroskopisches Praktikum für Anfänger. Mit 12 Abb. Berlin, Gebr. Borntträger. — 31.
Morin, H., Der Projektionsapparat und seine Verwendung zu pädagogischen Zwecken. = BbG. XXXIX, 632. — 19.

Mühlberg, F., Zweck und Umfang des Unterrichts in der Naturgeschichte an höheren Mittelschulen mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasien. (O. Schmeil und W. B. Schmidt, Samml. naturwiss.-pädagog. Abhdlg. Heft 1.) Leipzig, B. G. Teubner. — 11.
*Müller, R., Die geographische Verbreitung der Wirtschaftstiere mit besonderer Rücksicht auf die Tropen. Mit 31 Abb. Leipzig, Heinsius Nachf. — 49.
Nachteile, Die, des übermäfsigen Genusses geistiger Getränke. = CB. 1903, 494. — 39.
Natur und Staat, Beiträge zur naturwissenschaftlichen Gesellschaftslehre. 1. bis 4. Teil. Jena, G. Fischer. — 48.
*Neger, F. W., Die Handelspflanzen Deutschlands. Wien 1904, A. Hartleben. — (Nat. Woch. III, 175.) — 36.
Nellie, Mutter und Kind. Üb. von J. Grimm. Gießen 1904, J. Ricker. — 15.
Neuberger, J., Flora von Freiburg im Breisgau. 2. Aufl. Mit 80 Abb. Freiburg i. Br., Herder. — 35.
Norrenberg, Die Aufgaben der Hygiene im Leben der höheren Schule. ZfS. XIV, 167. — 39.
Ohmann, O., Ein in einer Gymnasialprima abgehaltener biologischer Kursus. = NS. III, 154. — 9.
Oels, W., Lehrbuch der Naturgeschichte. I. Teil. Der Mensch und das Tierreich. Mit 523 Abbildungen und 9 Tafeln. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 40.
Otto, B., Ein innerer Feind. (Hauslehrer-Schriften 3.) Leipzig, K. G. Th. Scheffer. — 48.
*Paul, G., Lehrbuch der Somatologie und Hygiene für Seminare usw. Mit Abbildungen. Wien, Deuticke. — 42.
Peiter, W., Das Erfrieren der Pflanzen. = LS. V, 50, 78, 97. — 33.
Pfitzer, E., Orchidaceae-Pleonandrae. (Das Pflanzenreich, Heft 12.) Mit 157 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
Pfuhl, F., Die Behandlung des Flufskrebses im naturkundlichen Unterricht einer höheren Lehranstalt. = LL. LXXVII, 58. — 37.
— — Bemerkungen und Wünsche zu dem naturwissenschaftlichen Teile der neuen Lehrpläne. = MhS. II, 323. — 11.
— — Einige Worte über Anschauungsmittel im naturkundlichen Unterricht. = MhS. II, 327. — 44.
— — Kantig, eckig usw. = NS. II, 251. — 32.
— — Schutzfärbung. = NS. II, 252. — 49.
— — Modell der Atembewegung. = NS. II, 317. — 45.
— — Nerven der Laubblätter der Dikotylen. = NS. II, 319. — 32.
Pfurtscheller, P., Zoologische Wandtafeln. Taf. 6—11. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 45.
Photographischen Aufnahme, Vorrichtung zur, von Sammelobjekten. = LS. V, 152. — 19.
Pichlers Wwe., A., und Sohn, Biologische Zusammenstellungen aus der Tierwelt. Wien. — 45.
Pilger, R., Taxaceae. (Das Pflanzenreich, Heft 18.) Mit 210 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
Pippow, Gebr., Preis-Verzeichnis No. 86. Hermsdorf (Mark). — 45.
Plettenberg, Geometrisch-optische Täuschungen, dargestellt in ihren Erklärungsversuchen. 2. Teil. = Pg. Guericke-Schule (ORS. und RG.) Magdeburg No. 311. — 39.
Plettke, F., Betula nana L. im Quellgebiet der Ilmenau. = NS. II, 491. — 34.
Pleyel, J. von, Die Schulsammlung. Mit 43 Abbildungen. Wien, A. Hartleben. — 18.
Pokorny, Naturgeschichte des Tierreiches. Bearb. von R. Latzel. Mit 24 Taf von W. Kuhnert und H. Morin, 283 Abb. u. 1 Karte. 26. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 43.
— Naturgeschichte des Pflanzenreiches für höhere Lehranstalten. Bearb. von K. Fritsch. Mit 144 farb. Pflanzenbildern auf 36 Farbendrucktaf. u. 308 Abb. von H. Morin. 22. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 28.

Digitized by Google

Poske, F., Biologie und Physik am Gymnasium. = MhS. II. 274. — 9.
Präparieren, Das, der Eier, Raupen und Puppen der Schmetterlinge. = LS. V, 126. — 44.
Prüfung für Präzeptors- und Reallehrerstellen 1902. = KW. X, 293. — 11.
Quaatz, Lessing-Gymnasium zu Berlin. 22. Jahresbericht. = Pg. Lessing-Gymn. Berlin No. 67. — 9.
Ramme, Lehrmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht. = Ber. Welt-Ausstellung in Paris i. J. 1900. Berlin 1902, 464. — 17.
Rawitz, B., Urgeschichte, Geschichte und Politik. Berlin, L. Simion Nf. — 48.
Reh, L., Provinzial-Museen als Volksbildungsstätten. = NS. II, 263. — 23.
Reichelt, J., Aus Heimat und Fremde. Dresden 1904, C. C. Meinhold & Söhne. — 46.
Reinhardt, O., Die naturgeschichtliche Unterrichts-Ausstellung. = Ber. Welt-Ausstellung in Paris i. J. 1900. Berlin 1902, 438. — 10.
— — Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten im Jahre 1902 bis 1903. 3. Bericht. Berlin, O. Walter. — 22.
— — im Jahre 1903 bis 1904. 4. Bericht. Berlin 1904, O. Walter. — 22.
Reinke, J., Die Dominantenlehre. = NS. II, 321. 396. — 24.
Reukauf, A., 34. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. = ZPhP. IX, 438. — 21.
Rey, E., Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Lief. 17—20. Mit Taf. Gera-Untermhaus, F. E. Köhler. — 49.
Röll, J., Unsere efsbaren Pilze. 6. Aufl. Mit 14 Taf. Tübingen, H. Laupp. — 35.
Roller, K., Die 4. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege. = SwS. XX, 233. —21.
Römer, J., Phytoteratologisches. = NS. II, 174. — 33.
— — Auslese unter verwilderten Tauben durch den Taubenhabicht. = NS. II, 252. — 49.
Rönnberg, F., Über Ähnlichkeit und Verwandtschaft im Pflanzenreiche. = Pg. (Festschr. zur Jubil.-Feier des 50jähr. Best.) Unterr.-Anst. Israelit. Relig.-Ges. Frankfurt a. M. No. 473 IV. — 32.
Rosenkranz, C., Über sexuelle Belehrungen der Jugend. = Praxis der Volksschule 1903 Heft 8. — 15.
— — Die Pflanzen im Volksaberglauben. 2. Aufl. Halle a. S., H. Schrödel. — 36.
Roth, G., Die europäischen Laubmoose. 1. Bd. Mit 52 Taf. Leipzig 1904, W. Engelmann. — 35.
Rothe, C., Spitz und scharf. = NS. II, 127. — 37.
— — Zweihänder oder Vierhänder! = NS. II. 177. — 37.
— — Wirkung der Kälte auf die Rofskastanie. = NS. III, 51. — 33.
Ruhland, W., Eriocaulaceae. (Das Pflanzenreich, Heft 13). Mit 263 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
Ruska, J., Die Wirbeltiere. Stuttgart, E. Nägele. — 42.
— — Die Unzulänglichkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts an unseren Mittelschulen. = SwS. XX, 97. 145. — 7.
— — Die Stellung des naturgeschichtlichen Unterrichts an den badischen Realanstalten. = NS. II, 254. 7.
Sajó, K., Das grofse Nachtpfauenauge (Saturnia pyri). = NS. II, 229. — 47.
Sammeln, Über das, und Präparieren von Schädeln. = LS. V, 148. — 44.
— unserer einheimischen Moose. = LS. V, 217. — 30.
— und Präparieren von Konchylien des Binnenlandes. = LS. V, 241. — 44.
Schaar, F., Naturgeschichte für die zweite Klasse der Mädchen-Lyzeen. A. Tierkunde. Mit 126 Abb. Wien, F. Deuticke. — 42.
* — — Naturgeschichte für die erste Klasse der Mädchen-Lyzeen. A. Tierkunde. Mit 94 Abb. B. Pflanzenkunde. Mit 57 Abb. Wien, F. Deuticke. — 16.
Scheffler, K., Die Schule (Verdeutschungsbücher des Allgem. D. Sprachvereins VII.). 2. Aufl. Berlin, F. Berggold. — 13.

Scheibner, O., Zur Naturbetrachtung im ersten Unterrichte. = NS. II, 480. — 13.
Schieder, F. V., Anfertigung einfacher mikroskopischer Präparate. = NS. II, 429. — 19.
Schilling, Grundrifs der Naturgeschichte. Teil 1. Das Tierreich. 20. Bearb. von H. Reichenbach. Mit 550 Abb., 1 Karte und 3 Taf. Breslau, F. Hirt. — 43.
— Teil 2 A. Das Pflanzenreich nach dem Linnéschen System. 14. Bearb. von F. C. Noll. Mit 787 Abb. Breslau, F. Hirt. — 28.
— Teil 2 B. Das Pflanzenreich nach dem natürlichen System. 17. Bearb. von H. Huisgen. Mit 16 Taf. und 319 Abb. sowie 1 Karte. Breslau, F. Hirt. — 28.
— Kleine Schul-Naturgeschichte der drei Reiche. Teil 2 A. Das Pflanzenreich nach dem Linnéschen System. Teil 2 B. Das Pflanzenreich nach dem natürlichen System. 21. Bearb. von R. Wäber. Mit vielen Abb. Breslau, F. Hirt. — 28.
Schinnerl, L., Verdient der Neuntöter Schonung? = NS. II, 198. — 40.
Schleichert, F., Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 5. Aufl. Mit 65 Abb. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 29.
Schlitzberger, S., Die Kulturgewächse der Heimat mit ihren Feinden und Freunden. Serie 6. 7. 4 Taf. mit Text. Leipzig, Amthor. — 30.
Schmeil, O., Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und für die Hand des Lehrers. Mit zahlreichen Abb. 9. Aufl. Stuttgart, E. Nägele. — 43.
— — Leitfaden der Zoologie. Mit zahlr. Abb. 5. Aufl. Stuttgart, E. Nägele. — 43.
— — Dass. Ausg. B. Tierkunde ohne Menschenkunde. Stuttgart, E. Nägele. — 43.
— — Der Mensch. 4. Aufl. Stuttgart, E. Nägele. — 43.
— — Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und für die Hand des Lehrers. Mit 38 farb. Taf. und zahlr. Abb. 6. Aufl. Stuttgart, E. Nägele. — 27.
— — Leitfaden der Botanik. Mit 20 farb. Taf. und zahlr. Abb. Stuttgart, E. Nägele. — 27.
— — Grundrifs der Naturgeschichte. 1. Heft. Tier- und Menschenkunde. Mit zahlr. Abb. 2. Aufl. Stuttgart, E. Nägele. — 43.
— — Dass. 2. Heft Pflanzenkunde. Mit 10 farb. Taf. und vielen Abb. Stuttgart, E. Nägele. — 27.
— — Wandtafeln für den zoologischen und botanischen Unterricht. A. Zool. Wandt. 1. II. B. Botan. Wandt. 1. II. Stuttgart, E. Nägele. — 19.
Schmid, B., Der biologische Unterricht an den sechsklassigen Realschulen. = UMN. IX, 122. — 6.
— — Mitteilungen aus unserem Schulaquarium. = NS. II, 123. — 17.
Schmidt, W. B., Lehrmittelschau. = NS. II, 491. — 45.
Schneider, C. K., Dendrologische Winterstudien. Mit 226 Abb. Jena, G. Fischer. — 34.
*Schneider, M., Botanik für Lehrerbildungsanstalten. 4. Aufl. Mit 900 Fig. Wien 1902, A. Hölder. — 28.
Schönichen, W., Die Abstammungslehre im Unterrichte der Schule. (O. Schmeil und W. B. Schmidt, Sammlung naturwiss.-pädagog. Abhdlg. Heft 3.) Leipzig, B. G. Teubner. — 13.
— — Der Scheintod, als Schutzmittel des Lebens. (W. Breitenbach, Gemeinv. Darwin. Vortr. u. Abhdlg. Heft 7.) Odenkirchen, W. Breitenbach. — 24.
— — Schülerzeichnungen im naturkundlichen Unterricht. = LL. LXXVI, 82. — 16.
— — Aus dem Gebiete der Blattbiologie. = NS. II, 385. — 34.
Schorler, B., Geschichte der Floristik bis auf Linné. = Pg. RS. (Zeidler) Dresden No. 645. — 36.
Schr., R. H., Die Ferienkurse in Jena. = ZPhP. IX, 435. — 23.

Schröder und Kull, Biologische Wandtafeln zur Tierkunde. Serie I. 5 Taf. Berlin, P. Parey. — 45.
*Schröter, L., Taschenflora des Alpenwanderers. Mit 217 Abb. 8. Aufl. Zürich, Raustein. — 35.
Schulgärten. = NS. II, 498. — 29.
Schulhygiene, I. Internationaler Kongrefs für. = UNN. IX, 131. — 22.
Schulreform, Diskussion über die Stellung der, zum exaktwissenschaftlichen Unterricht. = UMN. IX, 99. — 6.
Schulte-Tigges, A., Die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformrealgymnasien. = NS. II, 257. — 7.
— — Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht und die philosophische Propädeutik. = MhS. II, 451. — 15.
Schütz, W., Vergleichende Zusammenstellung der Tagfalterfauna des nördlichsten Böhmens mit jener des Elbtales im böhmischen Mittelgebirge. = PB. IX, 13. — 49.
Schwaighofer, A., Tabellen zur Bestimmung einheimischer Samenpflanzen und Gefäfssporenpflanzen. 10. Aufl. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 29.
Securio, Das Auge des Menschen. Mit Text Efslingen, Schreiber. — 46.
Settmacher, G., Der versteinerte Wald von Radowenz. = LS. V, 9. — 36.
Skoly, F., Von der Ernährung der Pflanze. = PB. VIII, 207. — 30.
Smalian, K., Lehrbuch der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten. A. Grofse Ausgabe. Mit 570 Abb. und 36 Taf. Leipzig, G. Freytag. — 26.
— — Grundzüge der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten. B. Schulausgabe. 1. Teil. Mit 331 Abb. und 33 Taf. 2. Teil. Mit 142 Abb. und 3 Taf. Leipzig, G. Freytag. — 26.
Sommer, A., Zur Frage der Einführung undOrganisation des biologischen Unterrichtes in der Prima der höheren Lehranstalten. = Pg. Städt. Gymn. mit ORS. Bonn No. 493. — 9.
Spilger, L., Flora und Vegetation des Vogelsbergs. Giefsen, E. Roth. — 34.
Spuler, A., Die Raupen der Schmetterlinge Europas. Mit 60 Taf. Stuttgart, E. Nägele. — 40.
Stecher, E., Zur Darstellung von Sauerstoff durch die Assimilation der Pflanze. = NS. II, 291. — 30.
*Steinmann, G., Einführung in die Paläontogie. Mit 818 Abb. Leipzig. W. Engelmann. — (Nat. Woch. III, 174.) — 24.
Stelz, L., Der Schulgarten an der höheren Schule der Grofsstadt. = NS. II, 158. — 29.
— — Habicht und Schleiereule. = II, 412. — 37.
— — und Grede, H., Leitfaden der Pflanzenkunde. 2 Teile. Mit 99 Taf. Frankfurt a. M., Kesselring. — 27.
Strasburger, E., Noll, F., Schenck, H. und Karsten, G., Lehrbuch der Botanik für Hochschulen. 6. Aufl. Mit 741 Abb. Jena, G. Fischer. — 31.
Thomas, F., Graulichtversuche. = NS. II, 233. — 44.
Thomas, P., Die naturwissenschaftliche Ausstellung im Dienste der Schule. = NS. III, 44. — 23.
Thümen, F., Samariter- oder hygienischer Kursus auf den höheren Schulen? = MhS. II, 121. — 39.
— — Ausführlicher Lehrplan der Anstalt während des Schuljahrs 1902. = Pg. Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymn. Posen No. 193. — 13.
Tier, Welches, soll in Sexta zuerst besprochen werden? = NS. II, 446. 498. — 37.
Tierschutz-Kalender 1904. Berlin, Tierschutz-Verein. — 40.
Tittmann, H., Betrachtungen über die Leipziger Flora im Anschlufs an die Vegetationsformationen. Leipzig 1902, Dürrsche Bh. — 34.
Tümpel, R., Insektenkapseln für den Schulunterricht. = NS. II, 369. — 45.
Türpitz, P., Gelbrand. = NS. II, 378. — 17.
Unterricht, Diskussion über den biologischen, an den höheren Schulen. = UMN. IX, 125. — 6.

Unterricht, Verhandlungen über den biologischen, an höheren Schulen. = Ges. Deutsch. Natf. u. Ärzte. Verh. 1903. Allg. Teil. Leipzig, F. C. W. Vogel. — 8.
Unterrichten. Das, im Freien. = LS. V, 49. — 16.
Unterrichts, Zur Förderung des biologischen. = NS. II, 140. 198. 253. 498. — 8.
Veranstaltungen, Programm der städtischen, zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten für das Sommerhalbjahr 1903. Berlin. — 22.
— für das Winterhalbjahr 1903/4. — 22.
Versammlung, 75., deutscher Naturforscher und Ärzte. = UMN. IX, 86. — 20.
— 75., deutscher Naturforscher und Ärzte. = NS. II, 496. III, 58. 106. 150. — 20.
— 47., deutscher Philologen und Schulmänner. = UMN. IX, 86. — 20.
Verworn, M., Allgemeine Physiologie. 4. Aufl. Mit 300 Abb. Jena, G. Fischer. — 48.
Vogel, O., Müllenhoff, K., und Röseler, P., Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Heft 3. 9. Aufl. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 27.
Vogel, O., und Ohmann, O., Zoologische Zeichentafeln. Heft I. 9. Aufl. Heft III. 5. Aufl. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 43.
Vögler, R., Der Präparator und Konservator. 2. Aufl. Mit 36 Abb. Magdeburg, Creutz. — 44.
Voigt, A., Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen. 3. Aufl. Dresden, H. Schultze. — 48.
*Wächter, C., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Tierkunde. 2. Teil. Wirbellose Tiere. 4. Aufl. Mit 4 Taf. und 185 Fig. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 43.
Walckling, R., Verhandlungen der mathematischen Sektion der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Halle a. d. Saale. = HZ. XXXIV, 590. — 20.
*Walther, E., Der Unterricht in der Naturkunde nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet. 1. Abt. Unterstufe. Leipzig, A. Hahn. — 16.
*Warming, E., und Balslev, V., Botanische Wandtafeln. 7 Taf. Leipzig, K. F. Köhler. — 30.
Wasmann, E., Zur Kontroverse über die psychischen Fähigkeiten der Tiere, insbesondere der Ameisen. = NS. III, 20. 133. — 48.
Wetekamp, W., Schutzfärbung. = NS. II, 126. — 49.
Wettstein, R. von, Handbuch der systematischen Botanik. 2. Bd. 1. Teil. Mit 664 Fig. Leipzig, F. Deuticke. — 32.
Wilke, K., Die geographische Verbreitung des Weinstocks. = Pg. ORS. Weißenfels No. 320. — 34.
Willkomm, M., Die Wunder des Mikroskops oder Die Welt im kleinsten Raume. Bearb. von H. Trautzsch und H. Schlesinger. 7. Aufl. Mit 464 Ill. Leipzig 1902, O. Spamer. — 24.
*Witlaczil, E., Naturgeschichte in Lebensbildern. Mit 320 Abb. Wien 1902, A. Hölder. — (J. Kraus in ZR. XXVIII, 424.) — 16.
— — Aus dem Leben der Blattläuse. = NS. II, 363. — 47.
— — Ein seltener Kruster Deutschlands. = NS. II, 363. — 47.
— — Fledermäuse. = NS. II, 378. — 47.
*Woldrich, J. N., Leitfaden der Zoologie für den höheren Schulunterricht. 9. Aufl. bes. von A. Burgerstein. Mit 437 Fig. Wien, A. Hölder. — 43.
Woltmann, L., Politische Anthropologie. Eisenach, Thüring. Verlagsanst. — 48.
Worgitzky, G., Blütenbiologie und Systematik. = NS. II, 81. 145. 209. — 33.
Wossidlo, Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. 1. Teil. 11. Aufl. Mit 508 Abb. und 3 Taf. Berlin 1903, Weidmannsche Bh. — 43.
— — Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten. 10 Aufl. Mit 556 Abb., 46 Taf. und 1 Karte. Berlin, Weidmannsche Bh. — 38.

Digitized by Google

Wotta, J., Der Unterricht in der Hygiene in den Mädchenlyzeen und den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. = Msch. XVII, 183. — 39.
Wünsche, O., Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. 4. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 29.
Zdobnicky, F., Die Saatkrähe und ihre nächsten Verwandten. = PB. VIII, 109. — 46.
Zdobnicky, W., Kämpfe aus dem Reiche der Kleintiere. = PB. VIII, 103. — 49.
*Zenz, W., Zoologie für Seminare. 5. Aufl. Mit 298 Abb. Wien, Hölder. — 43.
Zittel, K. A. von, Grundzüge der Paläontologie. 1. Abt. Invertebrata. 2. Aufl. Mit 1405 Abb. München und Berlin, R. Oldenbourg. — 49.

III. Physik.

Adami, F., Ein + und — Elektrophor. = PZ. 16, 2, 93. — 72.
— — Über die Isolierfähigkeit verschiedener Körper. = PZ. 16, 6, 348. — 71.
— — Zur Elektrizitätslehre. = ZbR. XI, 3, 233. — 72.
Altpeter, L., Eismaschine und Bierbrauerei (Jugend- und Volksschriften 1. Bdchen). Saarbrücken, Carl Schmidtke. — 61.
Afsmann, R., s. Berichte.
Bahrdt, W., Der freie Fall. = PZ. 16, 6, 625. — 67.
Barton, vgl. PZ. 16, 5, 290. — 69.
Beau, O., Die Berechnung der Sonnen- und Mondfinsternisse. IV. Teil. Die ringförmig-totale Sonnenfinsternis am 17. April 1912. = Pg. 97. Sorau. — 62.
Behn, U., Einige neue Versuche und Apparate aus der Mechanik und Optik. = PZ. 16, 3, 129. — 66, 67, 71.
Berichte der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, enthaltend Verhandlungen der Deutschen Physikalischen Gesellschaft im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von Karl Scheel und Halbmonatliches Literaturverzeichnis der „Fortschritte der Physik", dargestellt von der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, redigiert von Karl Scheel, Richard Afsmann. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn. — 58.
Bern, C., Der Neubau des Progymnasiums der Stadt Hörde. = Pg. 411. — 53.
Berner, W., Der Neubau des König Wilhelms-Gymnasium zu Magdeburg. = Pg. 281. — 53, 74.
Bernoulli, Noniusmodelle zur Projektion. = PZ. 16, 6, 344. — 66.
Bertheau, Fr., Ausgewählte Kapitel aus der Physik des menschlichen Körpers. = Pg. 838. Hamburg, R. vor dem Lübeckertore. — 63.
Biscan, W., Was ist Elektrizität? Leipzig 1902, Hachmeister & Thal. — 61.
Bleekrode, L., Einfache Apparate für Funkentelegraphie. = PZ. 16, 1, 28. — 73.
Blochmann, R., Luft, Wasser, Licht und Wärme. 2. Aufl. (Aus Natur und Geisteswelt. 5. Bdchen.) Leipzig, B. G. Teubner. — 61.
— — Die drahtlose Telegraphie in ihrer Verwendung für nautische Zwecke. Leipzig, B. G. Teubner. — 61.
Bohn, H., Methodische Bemerkung zur Einleitung in die Elektrizitätslehre. = NS. II, 7, 420. — 54.
— — Einfache Versuche über die Schwungkraft. = NS. II, 4, 232. — 67.
Bohnert, F., Der Potentialabfall längs eines stromdurchflossenen Leiterdrahtes. = PZ. 16, 1, 25. — 72.
Börner, H., Leitfaden der Experimentalphysik. 6. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 55.
— — Vorschule der Experimentalphysik. 4. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 55.
Börnstein, R., Die Temperaturfläche. = NS. II, 1, 51. — 70.
Boys, vgl. PZ. 16, 1, 36. — 69.
Crüger, J., Grundzüge der Physik. 28. Aufl. Neu bearb. v. R. Hildebrand. Ausg. B. Leipzig, C. F. Amelang. — 56.

Digitized by Google

Czudnochowski, B. von, Eine einfache Demonstration der scheinbaren Widerstandszunahme von Elektromotoren beim Anlaufen. = PZ. 16, 5, 283. — 73.
— — Einfacher Plattenerreger für die Hertz-Lecherschen Versuche. = PZ. 16, 6, 345. — 73.
— — Ein einfaches Hochspannungsvoltmeter für Versuche mit Induktorien. = PZ. 16, 6, 346. — 73.
Diesterweg, A., Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie. Neue, zeitgemäfs bearbeitete Ausgabe. 2. verb. Aufl. (Meisterwerke für die Schulpraxis. Band V.) Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Grefsler. — 59.
Donle, W., Lehrbuch der Experimentalphysik. 2. Auflage. Stuttgart, Fr. Grub. — 57.
Ducrue, vgl. ZbR. XI, 3, 249.
Effert, G., Mathematische Geographie für Gymnasien. Stahelsche Verlags-Anstalt in Würzburg. — 55.
Ellinger, G., Bestimmung der Wellenlänge des Lichts. = PZ. 16, 5, 280. — 71.
Elsässer, W., Apparat zur Demonstration der Übereinanderlegung zweier gleich gerichteter Wellen. = PZ. 16, 2, 68. — 68.
— — Direkte und indirekte Bestimmung der Fortpflanzungsgeschwindigkeit einer Wellenbewegung. = PZ. 16, 4, 200. — 68.
Epstein, P., Eine einfache Ableitung der Linsenformel. = HZ. 34, 3 u. 4, 250. — 70.
Ernecke, s. PZ. 16, 1, 60. — 73.
Eykmann, P. H., Ein Impedanzversuch. = PZ. 16, 1, 29. — 73.
Freybe, O., Der Unterricht in der Wetterkunde. = UMN. IX, 1, 1. — 69.
Fricke, W., Ergebnisse der Beobachtungen der meteorologischen Station Paderborn während ihres elfjährigen Bestehens. = Pg. No. 418 Kgl. Gymnasium Theod. Paderborn. — 62.
Friedrich, H., Bemerkungen zu den Grundbegriffen der Mechanik im Hinblick auf die neuen Ergebnisse der Naturwissenschaft. = PP. 10, 3, 189; 4, 273. — 64.
Fuchs, K., Kleine Beiträge zur Mechanik. = PZ. 16, 6, 342. — 66, 67, 74.
Gauger, Ein mechanisches Modell zur Demonstration des Dopplerschen Prinzipes. = PZ. 16, 6, 329. — 68.
Gelcich, E., Die astronomische Bestimmung der geographischen Koordinaten (VII. Teil von M. Klar, Die Erdkunde). Wien 1904, Franz Deuticke. — 59.
Geschöser, O., Die Theorie des Elektrophors. = Pg. 235 Ölsnitz Gymnasium. — 71.
Giltay, E., Parallelversuche mit einer schwingenden Saite und mit einem Kautschukschlauch. = PZ. 16, 4, 193. — 69.
Grimsehl, E., Über ein Blättchenelektrometer und die Ausführung elektrostatischer Versuche. = PZ. 16, 1, 5. — 72.
— — Die Bestimmung der Dielektrizitätskonstanten. = PZ. 16, 1, 21. — 73.
— — Die Kraftübertragung durch den Flaschenzug unter Berücksichtigung der Reibung. = PZ. 16, 2, 65. — 64.
— — Der freie Fall. = PZ. 16, 2, 90. — 67.
— — Zur experimentellen Einführung der Begriffe Kraft, Masse, Energie. = PZ. 16, 3, 135. — 65.
— — Die Bestimmung des elektrischen Wärmeäquivalents mit Hilfe der Glühlampe. = PZ. 16, 4, 210. — 72.
— — Reinigung des Quecksilberschlamms in Quecksilberunterbrechern. = PZ. 16, 4, 224. — 73.
— — Apparat zur Demonstration der Zug- und Druckspannungen in einem festen Körper, sowie zur experimentellen Ableitung des Momentensatzes. = PZ. 16, 5, 260. — 67.
— — Demonstrations-Nernstlampe. = PZ. 16, 5, 263. — 73.
— — Ein Kryophor. = PZ. 16, 5, 276. — 70.
— — Ein Hitzdrahtinstrument mit Nebenschlüssen. = PZ. 16, 5, 282. — 72.

Digitized by Google

Grimsehl, E., Bestimmung des Luftgewichts ohne Luftpumpe. = PZ. 16, 5, 288. — 67.
— — Demonstrationsapparat zur Bestimmung des mechanischen Wärmeäquivalents. = PZ. 16, 5, 290. — 70.
— — Eine Polwage zur Bestimmung der Polstärke von Magnetnadeln und der Horizontalintensität des Erdmagnetismus. = PZ. 16, 6, 334. — 71.
— — Die „einfachen Maschinen", insbesondere der Hebel im Physikunterrichte. = HZ. 34, 2, 98. — 64.
— — Neue Apparate und Versuchsanordnungen. = UMN. IX, 1, 12. — 72.
— — Mechanische Kraft und Kraftübertragung. = UMN. IX, 4, 78. — 65.
— — Elektrochemischer Grundversuch. = NS. I, 6, 370. — 72.
— — Die Unterrichtsräume für Physik. = Pg. 842 Hamburg OR. und R. auf dem Uhlenhorst. — 53, 73.
Hahn, Über physikalische Schülerübungen. = HZ. 34, 5, 387; UMN. IX, 5, 108. — 50.
Halben, R., Gleichzeitige Demonstration von Totalreflexion und Lichtstrahlenkrümmung. = PZ. 16, 5, 281. — 71.
Haentzschel, E., Das Erdsphäroid und seine Abbildung. Leipzig, B. G. Teubner. — 63.
Hartwich, A., Einfacher Apparat für das hydrostatische Paradoxon. = PZ. 16, 5, 275. — 67.
Haselbach, H., Diffusionsversuche mit Wasserstoff. = NS. I, 3, 162. — 67.
— — Hohe Temperaturen. = NS. II, 8, 464. — 69.
— — Tiefe Temperaturen. = NS. II, 1, 35. — 69.
Heinrich, Gg., Billige Projektionsbilder. = PZ. 16, 2, 94. — 66.
— — Über die Anbringung des Heliostaten. = PZ. 16, 5, 279. — 71.
Hermes, O., und P. Spies, Elementarphysik unter Zugrundelegung der Experimentalphysik von E. Jochmann. 3. Auflage. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 56.
— — s. Jochmann.
Hersel, P., Elementare Ableitung einiger Hauptsätze über mechanische Arbeit und über das Potential. = Pg. 431 RG. Iserlohn. — 71.
Hillig, F. J., Ein elektrolytischer Demonstrationsversuch. = PZ. 16, 4, 221. — 72.
Hintze, F. A., Zwei Demonstrationsapparate für die Magnetinduktion. = PZ. 16, 4, 254. — 73.
Höfler, A., Zwei hydrostatische Apparate. = PZ. 16, 5, 257. — 67.
Hollefreund, K., Die Elemente der Mechanik vom Standpunkte des Hamiltonschen Prinzips. Teil I. = Pg. 110 Berlin Luisenst. RG. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 63.
Husmann, A., s. Koppe.
Janson, Billige Projektionsplatten. = PZ. 16, 6, 351. — 66.
Jochmann, E., Grundrifs der Experimentalphysik. Herausgegeben von O. Hermes und P. Spies. 15. Auflage. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 56.
— — s. auch Hermes und Spies.
Jung, J., Zur Funkentelegraphie. = PZ. 16, 1, 31. — 73.
— — Ein Gegenstück zum Sehen mittels enger Öffnungen. = PZ. 16, 3, 157. — 71.
Kahle, H., Grundzüge der mathematischen Erdkunde. = Pg. Realschule Oschersleben. — 55.
Kann, L., Versuchsanordnung zur Demonstration der Selbstinduktion. = PZ. 16, 5, 284. — 73.
Karsten, B., s. Kleiber.
Keferstein, H., Eine Ableitung der Formel für die Zentripetalbeschleunigung. = HZ. 34, 3 u. 4, 260. — 65.
— — Berechnung des Trägheitsmomentes eines Körpers in Bezug auf eine zu einer Schwerpunktsachse parallele Achse. = PZ. 16, 2, 77. — 65.
— — Über die Ableitung des Hebelgesetzes nach Grimsehl. = PZ. 16, 5, 268. — 65.
Kemna, G., Apparat zum experimentellen Nachweis des Verlaufs der Kraftlinien. = PZ. 16, 2, 89. — 71.

Kewitsch, G., Die astronomische Era und das Jahrhundert 19. Freiburg i. B. 1901. Selbstverlag des Verfassers. — 74.
Klar, M., Die Erdkunde. VI. Teil: Astronomische Erdkunde von W. Schmidt. VII. Teil: Die astronomische Bestimmung der geographischen Koordinaten von E. Gelcich. Wien, Franz Deuticke. — 59.
Kleiber, J., Ein neuer Geschwindigkeitsmesser: Celmeter. = PZ. 16, 2, 72. — 66.
— — Astigmatismus bei Hohlspiegeln. = PZ. 16, 4, 208. — 70.
— — Apparat für die spezifische Wärme. = PZ. 16, 5, 279. — 70.
— — Lösungen zu den Aufgaben im Lehrbuche der Physik für realistische Mittelschulen (III. Aufl.). München 1902, R. Oldenbourg. — 58.
— — Lehrbuch der Physik für humanistische Gymnasien. 2. Auflage, München, R. Oldenbourg. — 57.
Kleiber, J., und B. Karsten, Lehrbuch der Physik. Zum besonderen Gebrauche für technische Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. 2. Aufl. München, R. Oldenbourg. — 57.
*Kleinpeter, H., Zur Einführung in die Physik auf der Oberstufe. = Pg. Gymn. Gmunden. — 63.
Konen, H., Zur Ausbildung der Lehramtskandidaten der Physik. = ZlS. 14, 5, 138. — 51.
König, B., Elementare Darstellung der Berechnung des wahren Sonnendurchmessers. = PZ. 16, 4, 219. — 74.
Koppe-Husmann, Anfangsgründe der Physik Ausg. B, I. Teil Vorbereitender Lehrgang, 6. (27.) Aufl. Essen, G. D. Baedeker. — 55.
Koppes, K., Anfangsgründe der Physik, bearbeitet von A. Husmann. Ausgabe B, II. Teil Hauptlehrgang. Kürzere Ausgabe: Grundrifs der Physik. Essen 1902, G. D. Baedeker (s. Jb. XVIII, 51).
Krebs, W., Die Regelation im Lichte der Versuche Faradays und als Gegenstand des Schulunterrichts. = UMN. IX, 6, 126. — 69.
Kühn, B., s. Reychler.
Landsberg, B., s. Natur und Schule.
Langer, H., Grundrifs der Physik für Lehrerseminare, höhere Mädchenschulen und verwandte Lehranstalten. Leipzig, G. Freytag. — 54.
Lanner, A., Die Entstehung optischer Bilder vom Standpunkt der Wellenlehre. = PZ. 16, 2, 79. — 70.
Laterna magica, Vierteljahrsschrift für alle Zweige der Projektionskunst XIX. Band. Leipzig, Ed. Liesegangs Verlag (M. Eger). — 58.
Lorey, W., Eine elementare Ableitung des Thomsonschen Satzes vom wirtschaftlichen Querschnitt. = PZ. 16, 5, 284. — 71.
Mach, A., s. ZbR. XXVIII, VIII, 505. — 74.
Mack, K., Zur Konstruktion der Machschen Wellenmaschine. = PZ. 16, 5, 265. — 68.
Maschke, Th., s. Trappe.
Milewski, W., Demonstration der stehenden elektrischen Wellen auf Drähten. = PZ. 16, 3, 160. — 73.
— — Ein Fritter mit Quecksilberfüllung. = PZ. 16, 4, 223. — 73.
Miller, A., Konstruktive Bestimmung des Schwerpunkts des Dreiecksumfangs. = HZ. 34, 6, 407. — 66.
Müller, Fr. C. G., Apparat für das Mariottesche Gesetz. = PZ. 16, 1, 18. — 67.
Müller, O., Die richtige Definition einiger wichtiger Grundbegriffe der Mechanik. = NS. II, 5, 297; 6, 364; 7, 426. — 65.
Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von B. Landsberg, O. Schmeil, B. Schmid. Leipzig, B. G. Teubner. — 58.
Noack, K., Versuch über Potentialänderung mit der Höhe. = PZ. 16, 6, 350. — 72.
Norrenberg, J., Zur Sichtung des physikalischen Lernstoffs unter besonderer Berücksichtigung der Lehrbuchfrage. = ZG. LVII, 545. — 52.
O., B., Einkauf physikalischer und anderer Lehrmittel. = PW. XII, 32, 253. — 53.
Opitz, R. G., Über das erste Problem der Dioptrik. = Pg. No. 109. Berlin, Königst. Realgymn. Berlin, Weidmannsche Bh. — 63.

Pauly, G., Der Neubau der städt. Realschule (Oberrealschule) an der Waitz-Strafse zu Kiel. = Pg. No. 341. — 53, 73.
Penseler, Die Wirkungsweise des Telephons. = PZ. 16, 1, 30. — 73.
— — Das Ausblasen des Flammenbogens. = PZ. 16, 1, 31. — 73.
— — Apparat zur Demonstration der Wirkungsweise der elektrischen Sicherungen bei Kurzschlufs. = PZ. 16, 2, 84. — 73.
— — Apparat zur Demonstration der Blitzschutzvorrichtungen bei elektrischen Anlagen. = PZ. 16, 3, 146. — 73.
— — Projektionsbilder auf Mattglas. = PZ. 16, 4, 224. — 66.
Plettenberg, Geometrisch-optische Täuschungen, dargestellt in ihren Erläuterungsversuchen. 2. Teil. = Pg. No. 311 Magdeburg, Guericke-Schule. — 62.
Polis, P., Meteorologie und Schule. = UMN. IX, 1, 8. — 70.
— — Wetternachrichtendienst und Witterung. = NS. II, 4, 214. — 70.
Polluge, L., Zur Frage der Klimaänderungen und -schwankungen in historischer Zeit. = Pg. No. 290, Gymn. Salzwedel. — 62.
Poske, F., Biologie und Physik am Gymnasium. = MhS. II, 5, 274. — 51.
Rebenstorff, H., Einfache Versuche über Interferenz von Tonschwingungen. = PZ. 16, 1, 30. — 69.
— — Der Gebrauch des Variometers im Unterricht. = PZ. 16, 5, 275. — 67.
— — Nachweis des Luftwiderstandes. = PZ. 16, 5, 287. — 67.
— — Bestimmung des Rauminhaltes von Gefäfsen. = PZ. 16, 6, 349. — 66.
Reimann, E., Die scheinbare Vergröfserung der Sonne und des Mondes am Horizont. = Pg. No. 222 Gymn. Hirschberg i. Schl. — 62.
Rellstab, L., Das Fernsprechwesen (Sammlung Göschen No. 155). Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 61.
Reuleaux, F., Rolle und Flaschenzug. = PZ. 16, 1, 1. — 64.
Reychler, A., Physikalisch-chemische Theorien. Nach der 3. Aufl. des Originals bearbeitet von B. Kühn. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn. — 59.
Richter, O., Polarisationsversuche am schwingenden Seile. = PZ. 16, 2, 92. — 68.
Rosenfeld, M., s. ZR. XXVIII, VI, 337 und Msch. XVII, II und III, 307. — 72.
Rostowzew, Ph., Zwei neue Wellenmaschinen. = PZ. 16, 5, 274. — 68.
— — Schwingungsdauer des Pendels. = PZ. 16, 5, 288. — 67.
— — Joulesche Wärme. = PZ. 16, 5, 288. — 72.
— — Reflexion des Schalls. = PZ. 16, 5, 288. — 69.
Roth, W. A., Der jetzige Stand der elektrolytischen Dissoziationstheorie. = PZ. 16, 4, 214.
Rychlicki, Die Regen- und Gewitterverhältnisse von Wongrowitz während der Jahre 1890—1899. = Pg. No. 202 Gymn. Wongrowitz. — 62.
Scheel, K., s. Berichte.
Schiff, J., s. Trappe.
Schilling, G., Über physikalische Schülerübungen. = Msch. XVII, II und III, 172 (vergl. auch S. 320). — 51.
Schlee, P., Schülerübungen in der elementaren Astronomie. (Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen, herausgegeben von O. Schmeil und W. B. Schmidt. Heft 2). Leipzig, B. G. Teubner. — 54.
Schlotke, J., Lehrbuch der graphischen Statik. 2. Aufl. Dresden 1902, G. Kühtmann. — 57.
Schmeil, O., s. Natur und Schule.
Schmid, B., s. Natur und Schule.
Schmidt, Beiträge zur mathematischen Geographie I. = Pg. No. 727 Ostergymn. Mainz. — 74.
Schmidt, A., Das magnetische Feld. = PZ. 16, 6, 351. 72.
Schmidt, W., Astronomische Erdkunde. (VI. Teil von M. Klar, Die Erdkunde.) Wien, Franz Deuticke. — 59.
Schnell, E., Der Foucaultsche Pendelversuch. = PZ. 16, 3, 144. — 66.

Schöne, B., Airys elementare Theorie der Planeten- und Mondstörungen. II. Teil. = Pg. 628. Realgymn. Borna. — 62.
Schröder, R., Über normale Elektrizität der Atmosphäre. = Pg. No. 80. Gymn. Friedenau. — 62.
Schulze, F. A., vergl. PZ. 16, 4, 225. — 73.
Schulze, K., Überblick über die Theorie vom Wesen der Elektrizität. = Pg. Nr. 273 Kgl. Gymn. Erfurt. — 61.
Schuster, P., Aufgaben aus der Erd- und Himmelskunde als Übungsbeispiele für die sphärische Trigonometrie. Breslau, Preufs & Jünger. — 57.
Schütz, Fr., Mehrverbrauch von Zink im geschlossenen Element. = PZ. 16, 2, 93. — 72.
— — Papierlaterne zum Nachweis der Abhängigkeit der elektrischen Spannung von der Oberfläche. = PZ. 16, 3, 159. — 72.
— — Ein Schulapparat für den Nachweis magnetischer, elektromagnetischer und elektrodynamischer Gesetze. = Pg. No. 833 Cuxhaven. — 72.
Schwartze, Th., Bemerkungen zur Formulierung des Stofsgesetzes. = PZ. 34, 6, 415. — 66.
Schwedoff, Th., Eine einfache Ableitung für die Grundgleichung der kinetischen Gastheorie. = PZ. 16, 4, 203. — 69.
— — Eine Vorlesungswage. = PZ. 16, 6, 321. — 66. 71.
Sickenberger, s. ZbR. XI, 3, 249. — 74.
Siemens & Halske A.-G., Der Läuteinduktor als magnetelektrische Maschine. = PZ. 16, 4, 253. — 73.
Sonn, S., s. NS. I, 3, 1, 163. — 67.
— — Die Mechanik luftförmiger Körper. = NS. I, 4, 239. — 67.
Spies, P., s. Jochmann.
Stahl, W., Über Licht- und elektrische Wellen, Funken- oder Wellentelegraphie, Kathodenstrahlen, Röntgenstrahlen, Bequerelstrahlen, Elektronen und Urmaterie. Leipzig 1902, Arthur Felix. — 61.
Stahlberg, W., Zur Ausbreitung des Schalles in der Luft. = PZ. 16, 1, 37. — 68.
Stecher, E., Ein Apparat zur Bestimmung des spez. Gewichts fester Körper. = NS. II, 7, 421. — 66.
Steiner, J., vergl. ZR. XXVIII, VI, 339; Msch. XVII, II u. III, 308. — 68.
Stephan, W., Konstruktion und Theorie eines elektrischen Fernsehers. = Pg. No. 157 Gymn. Dramburg. — 71.
Streit, Die Fortschritte auf dem Gebiete der Thermoelektrizität von der Entdeckung bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts. = Pg. No. 267 OR. Kattowitz. — 63.
Thöldte, Das Potential der natürlichen Belegung auf Kreis- und Konoidflächen. = Pg. Nr. 782 Realgymn. Dessau. — 63.
Thomas, Fr., Graulichtversuche. = NS. II, 4, 234. — 70.
— — Polarisationsfarben ohne Apparate. = NS. II, 4, 237. — 71.
Trappes, A., Schul-Physik. 15. Aufl. Neu bearbeitet von Th. Maschke. Mit einem Anhange: Die einfachsten chemischen Erscheinungen von J. Schiff. Breslau, Ferd. Hirt. — 56.
Tumlirz, O., Ein einfaches Verfahren zur Demonstration der Umkehrung der Natriumlinie. = PZ. 16, 4, 221. — 71.
Ulsch, K., Zwei Apparate zur Vorführung elektromagnetischer Rotationserscheinungen. = PZ. 16, 2, 82. — 73.
Volkman, W., Neue Seilwellenversuche. = NS. I, 5, 273; 6, 342. (Ein Bericht darüber findet sich auch in PZ. 16, 2, 97). — 68.
Wehner, H., Untersuchungen über die Grundlagen der Raum- und der Zeitmessung. = Pg. No. 635 Realgymn. Plauen i. V. — 66.
Weiler, W., Physikbuch. 2. Bd. (Mechanik). 3. Bd. (Schwingungen und Wellen; Akustik). 4. Bd. (Kalorik). 5. Bd. (Optik). Kleine Bibliothek Schreiber No. 11, 12, 13, 14. Efslingen, J. F. Schreiber. — 60.
— — Physikalisches Experimentier- und Lesebuch. Kleine Bibliothek Schreiber No. 15. Efslingen, J. F. Schreiber. — 60.
— — Drei Elektroskope einfacher Konstruktion. = PZ. 16, 3, 158. — 72.
— — Ein einfaches Hygroskop. = PZ. 16, 4, 223. — 70.

Digitized by Google

Wernickes, Ad. Lehrbuch der Mechanik. 1. Teil. Mechanik fester Körper. 4. Aufl., herausgegeben von A. Wernicke. 3. (Schluſs-) Abt.: Statik und Kinetik elastisch-fester Körper (Lehre von der Elastizität und Festigkeit). Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn. — 59.

IV. Chemie und Mineralogie.

Bau und Bild Österreichs. Von C. Diener, R. Hoernes, Fr. v. Suefs u. V. Uhlig. Mit Vorwort von E. Suefs. Wien, F. Tempsky. — 86.

Binder, Dr. E., Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des chemischen Unterrichts an deutschen Mittelschulen. Samml. Naturw, Pädag. Abhandl. Herausg. v. O. Schmeil u. W. B. Schmidt. Heft 4. Leipzig, Teubner. — 75.

Dennert, Oberl. Dr. E., Das chemische Praktikum. Ein kurzer Leitfaden für Schule und Selbstunterricht. Hamburg, L. Vofs. — 80.

Egli, K., Über die Unfälle beim chemischen Arbeiten. Beilag. z. Pg. der Kantonschule Zürich. — Ref. in PZ. XVII, S. 114—115. — 80.

Fischer, Direkt. M., Pokornys Naturgeschichte des Mineralreiches für höhere Lehranstalten. 18. verb. Aufl. Leipzig 1904, Freytag. — 85.

Fraas, Prof. Dr. E., Geologie in kurzem Auszug für Schulen und zur Selbstbelehrung. 3. verb. Aufl. Leipzig, G. J. Göschensche Vh. — 85.

Glinzer, Oberl. Dr. E., Kurzgefafstes Lehrbuch der Baustoffkunde nebst einem Abrifs der Chemie. 3., vielf. verm. u. verb. Aufl. Dresden, G. Kühtmann. — 85.

Knapp, Prof. Dr. G. F., Justus von Liebig, nach dem Leben gezeichnet. Festrede gehalt. in der öffentl. Sitz. d. K. B. Akad. d. Wissensch. z. München zur Feier ihres 144. Stiftungstages am 11. März 1903. München, G. Franzscher Verlag (J. Roth). — 84.

Krafs, Schulrat Dr. M., und Landois, Prof. Dr. H., Das Mineralreich in Wort und Bild. 7. verb. Aufl. Freiburg i. Br., Herder. — 85.

Kryz, J., Die Verhütung von Gefahren und Unfällen in chemischen Laboratorien. Wiener Zeitschr. f. Gewerbe-Hygiene und Unfallverhütung X, 1903, S. 64, 86, 109. Ref. in PZ. XVII, S. 115. — 80.

Lassar-Cohn, Prof. Dr., Einführung in die Chemie in leichtfafslicher Form. Hamburg, L. Vofs. — 82.

Lubarsch, Prof. Dr. O., Elemente der Experimental-Chemie. Zweite, völlig umg. u. verb. Aufl. Berlin 1904, J. Springer. — 82.

Mielke, Oberl. D. G., Die Unterrichtsräume für Chemie an der Oberrealschule und Realschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg. Pg. No. 842. — 81.

Mitteregger, Schulr. Prof. Dr. J., Anfangsgründe der Chemie und Mineralogie für die vierte Klasse der Realschulen. 6. Aufl. Wien, A. Hölder. — 83.

Nitsche, Oberl. O., Das Gymnasialpensum der Chemie, ein Hilfsbuch für den Unterricht. Kiel, R. Cordes. — 75.

— — Das Gymnasialpensum der Chemie, eine didaktische Studie. Pg. Kgl. Gymn. Kiel, No. 326. — 75.

Ohmann, Prof. Dr. O., Die Überführung des Fluors in den festen Aggregatzustand und die Vereinigung von festem Fluor und flüssigem Wasserstoff bei −252,5° C. Von H. Moissan und J. Dewar. PZ. XVI, S. 232—233. — 84.

— — Neuere Angaben zur Argongruppe. PZ. XVI, S. 44—45. — 84.

Ostwald, Prof. Dr. O., Die Schule der Chemie. 1. Teil. Allgemeines. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 77.

Physikalisch-chemisches Centralblatt. Vollständiges internationales Referatenorgan für die physikalische Chemie und die angrenzenden Gebiete der Chemie und Physik. In Verbindung mit zahlreichen Gelehrten herausg. v. M. Rudolphi. Berlin, Gebr. Borntraeger. — 83.

Rüdorff, Fr., Grundrifs der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausg. B. 13. Aufl. Bearb. v. Prof. Dr. A. Krause. Berlin 1904, H. W. Müller. — 83.

Digitized by Google

Smith, Alexander, and Hall, Edwin H., The Teaching of Chemistry and Physics in the Secondary Schools. London 1902, Longmans, Green & Co. Ref. in PZ. XVI, S. 176—176, 250. — 80.

Van't Hoff, Prof. Dr. J. H., Vorlesungen über theoretische und physikalische Chemie. 3. Heft. Beziehungen zwischen Eigenschaften und Zusammensetzung. 2. Aufl. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 84.

Volhard, J., und Knapp, G. F., Justus von Liebig, Gedenkblätter zu dessen hundertjährigem Geburtstag. Sep.-Abdr. aus J. Liebigs Annalen der Chemie. Leipzig, C. F. Winter. — 84.

Walker, Prof. James, Elementare anorganische Chemie. Mit Genehmigung des Verf. ins Deutsche übersetzt von M. Egebrecht und E. Bose. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 81.

XIV. Zeichnen.

Dietzel, Dr. C. F., Leitfaden für den Unterricht im technischen Zeichnen. III. Heft. Die Elemente der Perspektive. 5. verb. Auflage. Leipzig, J. M. Gebhardt. — 11.

Entwickelung der Malerei in Deutschland im 19. Jahrhundert. Eisenach, Hofbuchdruckerei H. Kahle. — 12.

Häuselmann, J., Des Lehrers Zeichentaschenbuch. 400 Motive für das Wandtafelzeichen. 7. Aufl. Zürich, Art. Institut Orell Füfsli. — 11.

Heinzelmann, Prof. Dr. W., Über den ethischen Beruf der Kunst. Festvortrag, gehalten am 26. Januar 1903 in der öffentl. Festversammlung der Kgl. Akad. zur Vorfeier des Allerh. Geburtst. S. Maj. d. Kaisers und Königs Wilhelm II. Erfurt, C. Villaret. — 13.

Heussner, Dr. Friedrich, Zur Einführung unserer Schüler in die Kasseler Bildergallerie IV. Kassel. = Pg. 443. — 12.

Jost, H. E. Walter, Die Reform des Zeichenunterrichts in Preufsen. Düsseldorf, H. Eiteljörge, Buchdruckerei Gutenberg. — 5.

Kruse, Max, Die Erziehung der Kinder zum plastischen Sehen. Die Erziehung des Plastikers. Charlottenburg, Amelang. — 1.

Stephan, Heinrich von, Kunst in Ernst und Scherz. Bielefeld, A. Helmich. — 13.

Walter, Karl, Vorbilder für die ornamentale Behandlung von einfachen Naturformen im Zeichenunterricht. 1. Serie. 16 Tafeln und Anleitung. Ravensburg, O. Maier. — 10.

XV. Gesang.

(S. Text.)

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege.

Akademische Turnbundblätter. Zeitschr. des A.T.B., des Verbandes nichtfarbentragender Akademischer Turnvereine auf deutschen Hochschulen. 16. Jahrg. 1902/1903. Berlin, Priber & Lammers. — 3 ff.

Baur, Dr. med. Alfred, Seminararzt in Schw.-Gmünd und Leiter d. Samariterunterrichts am dortigen Kgl. Seminar, Lehrbuch für d. Samariterunterricht an Seminaren, Präparandenanstalten, höheren, Mittel- und Volksschulen, sowie z. Selbstunterricht. Mit 30 Tafeln, darunter 2 Buntlithographien. Wiesbaden, O. Nemnich. 292 S. — 31.

Berninger, Johannes, Ziele und Aufgaben der modernen Schul- u. Volkshygiene. Winke und Ratschläge für Lehrer, Schulärzte und Eltern. Wiesbaden, Otto Nemnich. 90 S. — 30.

Blätter für Volksgesundheitspflege. Gemeinverständliche Zeitschrift, Organ d. Deutschen Vereins für Volkshygiene. Herausgeber: Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat Dr. Bödiker, Dr. Graf Douglas, Prof. Dr. von Leyden, Prof. Dr. Rubner. Schriftleitung: Dr. Beerwald, Dr. Kautz, Dr. Spitta. 3. Jahrg. 4. Zweimal monatlich. München, R. Oldenbourg. — 30.

Burgerstein, Leo, in Wien, Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend. Bemerkungen für die Eltern und die Pfleger von Kost-

Digitized by Google

zöglingen. 2. Aufl. Preis 10 Heller. Wien 1904, im k. k. Schulbücher-Verlage. 15 S. — 29.

— — Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen und zwar für vorgeschrittene Besucher der Volksschulen, ferner für jene der Bürgerschulen, der unteren Klassen von Gymnasien und Realschulen usw., sowie für Zöglinge der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 2., durchgesehene Aufl. Preis 10 Heller. Wien 1904, im k. k. Schulbücher-Verlage. 16 S. — 29.

Delius, O., Geh. Baurat und vortragender Rat im Ministerium der öffentlichen Arbeiten, Über den Bau und die Einrichtung von Gebäuden für die höheren Lehranstalten in Preufsen. Mit 14 Abbildungen. Sonderabdruck aus der Monatschrift f. höhere Schulen. II. Jahrg. 5. Heft. Berlin, Weidmannsche Buchh. 16 S. — 32.

Denknisse, Deutschtümliche und turnerische, zusammengestellt für Mitglieder des Turnvereins Friesen in Hernals. Wien 1903, Verlag d. Turnvereins Friesen in Hernals. 4°. 179 S. — 5.

Direktoren-Versammlung Posen XII. 1903. Bd. LXII. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 31.

Egger, P. Johann Baptist, O. S. B., Begriff der Gymnastik bei den alten Philosophen und Medizinern. Ihr Verhältnis zur Jatrik, Diätetik, Hygieine, Paidotribik und Athletik, nach den Quellen dargestellt. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der hohen philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i. d. Schweiz vorgelegt. 103 S. Sine loco et anno. — 1.

Enthaltsamkeit, Die, Blätter zur Bekämpfung des Alkoholismus. Organ des deutschen Vereins abstinenter Lehrer. Schriftleiter: J. Petersen, Kiel, Möllingstr. 3. V. Jahrg. 1903. Monatl. erscheinend. Für die Vereinsmitglieder kostenfrei, sonst 1,50 Mk. jährl. Bestellung b. Lehrer Stoltenberg in Itzehoe. — 34.

Festzeitung für das 10. Deutsche Turnfest zu Nürnberg 1903. Herausgegeben vom Prefsausschufs. Schriftleitung: Kgl. Gymnasialdirektor Dr. W. Vogt und Lehrer Karl Schmidt. Nürnberg, Wilh. Tümmel. 14 Nummern, 292 S. Folio. — 6.

Frohberg, W., Oberl. am Kgl. Seminar zu Dresden-Friedrichstadt, Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei-, Ordnungs-, Hantel-, Stab- und Keulenübungen. Für Schulen und Turnvereine zusammengestellt und in drei Stufen geordnet. 8. Auflage. Mit 239 Abbildungen. Leipzig, Eduard Strauch. 276 S. — 13.

Frölich, R., ord. Taubstummenlehrer in Posen, Die tuberkulösen Kinder und die Schule. 19 S. Sammlung pädagogischer Vorträge v. W. Meyer-Markau, Band XIII. Heft V. Minden i. W., C. Marowsky. — 30.

Gesunde Jugend. Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus. Organ des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, herausgegeben durch Pabst, Geh. Regierungsrat, Oberbürgermeister in Weimar, Griefsbach, Dr. med. u. phil., Prof. in Mülhausen, Schotten, Dr. phil., Direktor der Oberrealschule in Halle, Kormau, Dr. med., prakt. Arzt in Leipzig. Leipzig, B. G. Teubner. Jährlich in 6 zwanglosen Heften. Mitgliedsbeitrag 3 Mk., für Nichtmitglieder 4 Mk. 1903. IV. Band. — 24.

Grotz, J., Turnwart des T.V. Augsburg, Gruppen an den Schweberingen und an den 3fachen Barren. Hof, Rud. Lion. XVI Tafeln. — 13.

Gutschank, O., Lehrer, Der Schwimmunterricht als Klassenunterricht. Zugleich methodische Anleitung zum Selbstunterricht. Elberfeld, J. H. Born. 63 S. — 18.

Häcker, H., Turnerische Aufführungen No. 4. Aufmärsche und Aufzüge für Schauturnen und Festlichkeiten. Stuttgart, Paul Mähler. 16 S. — 13.

— — Stockfechten, französische Schule. Mit Abbildungen. Geturnt am 26. April 1903 zum Stiftungsfeste des Turnbundes Stuttgart. Ebenda. 12 S. — 16 S.

Haupt, Josef. Gründer und ehemaliger Redakteur der D. Athleten-Zeitung, sowie ehemals Kampfrichter der meisten grofsen internationalen Ring-

Digitized by Google

kampf-Konkurrenzen im In- und Auslande, Der moderne, kunstgerechte Ringkampf in 76 Abbildungen aus der mehr wie 30jährigen Schule und Praxis der Franzosen, deshalb auch der neufranzösische Ringkampf genannt. II. verbesserte und bedeutend vermehrte Auflage. Leipzig, A. F. Schlöffel. 99 S. quer 8°. — 13.

Heeger, Robert, Oberl. am Kgl. Gymn. zu Dresden-Neustadt, Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei-, Ordnungs-, Stab-, Keulen- u. Gerätübungen nebst einer Sammlung von Liederreigen, Tanzreigen, Kanonreigen, Stabreigen und Keulenreigen. Für das Turnen der weiblichen Jugend zusammengestellt u. in 3 Stufen geordnet. Mit 322 Holzschnitten. 4. Aufl. Leipzig, Eduard Strauch. 429 S. 14.

Hermann, A., Turninspektor in Braunschweig, Reigen für das Schulturnen. 4. umgearbeitete und vermehrte Aufl. Mit Abbildungen. Berlin 1904, Weidmannsche Buchh. — 14.

Jäger, Otto Heinrich, Die Turnfrage des Brauchturnens in der Lernschule, an die Schulherrn. München-Schwabing, Sonnwend, Druck und Kommission von Carl Rembold in Heilbronn a N. 16 S. 20 Pf. — 33.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, herausgegeb. von E. v. Schenckendorff und Dr. F. A. Schmidt. 12. Jahrgang. Leipzig, Voigtländer. — 21 ff.

Karding, Ernst, Referendar aus Landsberg a. d. Warthe, Straflose vorsätzliche Körperverletzungen bei Bewegungsspielen. Inaugural-Dissertation bei der juristischen Fakultät der Universität Leipzig. Freiburg i. Br. 1902, Gerhard Mehlhase. 28.

Körper und Geist. Zeitschrift für Turnen, Bewegungsspiel und verwandte Leibesübungen, Fortsetzung der von Dr. H. Schnell und H. Wickenhagen i. J. 1890 gegründeten Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel. Herausgeber Karl Möller, städtischer Turninspektor in Altona, Dr. med. F. A. Schmidt, Sanitätsrat und praktischer Arzt in Bonn, Prof. H. Wickenhagen, Oberlehrer am Königl. Prinz Heinrichs-Gymnasium zu Berlin-Schöneberg. Zwölfter Jahrgang (April 1903 bis März 1904). 26 Nummern mit Abbildungen. 452 S. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. — 3 ff.

Kerschensteiner, Dr. Georg, Stadtschulrat von München, Eine Aufgabe der Stadtverwaltungen. Vortrag auf dem 6. deutschen Kongresse für Volks- und Jugendspiele zu Dresden am 6. Juli 1903. München, Carl Gerber. 34 S. — 25.

Kranzow, Ernst, Lehrer in Stettin, Zur Lösung der Schreib- und Schulbankfrage. Stettin, Franz Wittenhagen (Joh. Teetzmann). 60S. — 33.

Krefelder Verein zur Förderung der Volks- und Jugendspiele. Bericht über das 9. Vereinsjahr 1903. Herausgegeben vom Vorstand April 1904. — 25, 27.

Lassar, Prof. Dr. Oscar, Die Ziele der hygienischen Bewegung, Festrede zur Eröffnung der Stettiner Ausstellung für Gesundheitspflege und Volkswohlfahrt am 11. Juli 1903. Berlin, August Hirschwald. 12 S. — 28.

Lederbogen, F., Kgl. Seminarlehrer in Weifsenfels, Theorie und Praxis des Turnunterrichts. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare, sowie für Lehrerbildungsanstalten. Mit besonderer Berücksichtigung des Turnens in der Volksschule. Mit 30 Figuren. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 192 S. — 12.

Lefebure, Capitaine Commandant du Régiment des Grenadiers de Belgique, Adjoint d'État-Major, Directeur de l'École militaire de gymnastique et d'escrime, Chevalier de 1. classe de l'Ordre d'Épée de Suède. L'Education physique en Suède. Ouvrage orné de 114 gravures. 1903. Bruxelles, H. Lamertin. Paris, A. Malvine. 198 S. — 19.

Liebmann, Dr. med. Albert, Arzt für Sprachstörungen zu Berlin, Stotternde Kinder. 96 S. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie von Prof. Th. Ziegler (Strafsburg) und Prof. Th. Ziehen (Utrecht). VI. 2. Berlin, Reuther & Reichard. — 34.

Digitized by Google

Lorenz, Dr. Hermann, Realschuldirektor, Was kann die Schule zum Schutze und zur Schärfung der Augen tun? Beilage zum Schulprogramm der Guts-Muths-Realschule zu Quedlinburg, Ostern 1903. — 35.

Meyer, H. Th. Matthias, Die Schulstätten der Zukunft. Mit 28 Abbildungen im Text. Hamburg, Leopold Vofs. — 32.

Monatsschrift für das Turnwesen, mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitslehre. Begründet von w. Schulrat Prof. Dr. C. Euler und Prof. Gebh. Eckler. Herausgeber Prof. Gebh. Eckler, Unterrichtsdirigent der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt, und Heinrich Schröer, städtischer Turnwart in Berlin. 22. Jahrg. Berlin, R. Gaertners Verlag, jetzt Weidmannsche Buchh. — 5 ff.

Paul, Dr. Gustav, Direktor der Staatsimpfanstalt und ärztlicher Dozent für Somatologie und Hygiene an der k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt in Wien, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten und verwandte Institute. Mit 81 in den Text gedruckten, darunter 2 farbigen Abbildungen. Mit Erlafs des k. k. Minist. für Kultus und Unterricht zum Unterrichtsgebrauche allgemein zuzulassen. Preis geb. 3 K. Wien, Franz Deuticke. 196 S. — 32.

Reischke, R., in Halle, Spiel und Sport in der Schule. 231. Heft des Pädagogischen Magazins. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 17 S. — 26.

Roller, K., Oberlehrer in Darmstadt, Neue Untersuchungen über Schulbücherdruck. Sonder-Abdruck aus der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. XVII. Jahrg. 1904. Hamburg, Leopold Vofs. — 35.

Rossow, Carl, Italienische und deutsche Humanisten und ihre Stellung zu den Leibesübungen. Leipzig, C. G. Naumann. 219 S. — 3.

Schmell, C., Rektor in Langerfeld-Dahl, Alkoholgefahr und Schule. Erweiterter Konferenzvortrag. Sammlung päd. Vorträge von W. Meyer-Markau. Band XIII. Heft II. Minden i. W., C. Marowsky. — 34.

Schmidt, Dr. med. Ferdinand August, Unser Körper, Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen. Zweite Auflage, neu bearbeitet und vermehrt. Mit 557 Abbildungen. Leipzig, R. Voigtländer. 643 S. — 8 u. 10.

— — Wandtafeln, Gröfse 59 × 80 cm. Tafel I. Einwirkung und Erfolge der Leibesübungen bei der Schuljugend. Tafel II. Übersicht der für die verschiedenen Altersstufen zweckmäfsigsten Leibesübungen. Jede Tafel unaufgezogen 1 Mk., aufgezogen 2 Mk., dazu die Kosten der Verpackung. — 9.

Schröter, Karl, städtischer Oberturnlehrer in Barmen, Turnspiele für Schulen und Turnvereine unter Mitwirkung mehrerer Lehrer herausgegeben. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Hof, Rud. Lion. 94 S. — 28.

Schwer, Dr., Oberarzt im Inf. Reg No. 47, kommandiert zum hygienischen Institut in Posen. Versuche mit Fufsbodenöl und seine Verwendung in Schulen. (Aus dem kgl. hygienischen Institute zu Posen, Direktor Medizinalrat Prof. Dr. Wernicke.) II. Teil. Leipzig, F. Leineweber. 28 S. — 16.

Schwimmer-Jahrbuch 1904. Zusammengengestellt von der Schwimmerzeitung. Preis 25 Pf. Charlottenburg, Berliner Str. 102, Buchdruckerei Gutenberg. 68 S. — 19.

Schwimmsport. Deutsche Schwimmerzeitung. Herausgegeben vom Deutschen Schwimmverband, gegründet vom Berliner Schwimmerbund. XI. Jahrgang, 1903. No. 1—26. Verlag: A. Hendebett, Berlin SW., Lindenstr. 90. (Vom 1. Juli ab ist der Schwimmsport mit dem Schwimmer als Schwimmerzeitung vereinigt). — 19.

Sestini, Luigi, Direktor des deutsch-italienischen Fechtklubs, Fechtmeister an den vereinigten Königl. Artillerie- und Ingenieur-Schulen, des Offizier-, Fecht- und Reitervereins zu Berlin und Privat-Fechtlehrer der Offiziere der Königl. Militär-Turnanstalt, Das Fechten mit dem Florett und dem Säbel auf Hieb und Stich nach dem italienischen System des

Digitized by Google

Prof. Cav. Ferdinando Masiello. Ins Deutsche übertragen von von Kiesewetter, Königl. Sächs. Rittmeister a. D. Mit 103 Zeichnungen von Plaskuda. 247 S. — 16.

Sickinger, Dr. A., Stadtschulrat, Preufsisches oder badisches Schulturnen? Eine Klarstellung. Karlsruhe, G. Braun. 32. S. — 12.

Spielregeln des technischen Ausschusses (Im Auftrage des Zentral-Ausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland). Heft 5. Schlagball. Zweite Aufl. Westen-Taschenformat. Leipzig, R. Voigtländer. — 27.

Stadelmann, Dr. Heinrich, Nervenarzt zu Würzburg, Schulen für nervenkranke Kinder. Die Frühbehandlung und Prophylaxe der Neurosen und Psychosen. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. VI, 5. Herausgegeben von Prof. Dr. Ziegler (Strafsburg) und Prof. Dr. Zichen (Utrecht). Berlin, Reuther & Reichard. 31 S. — 35.

Stilling, Dr. J., Prof. der Augenheilkunde in Strafsburg i. Els. Die Kurzsichtigkeit, ihre Entstehung und Bedeutung. Mit 4 Abbildungen. 65 S. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, von Prof. Th. Ziegler (Strafsburg) und Prof. Th. Ziehen (Utrecht). VI. Band. 3. Heft. Berlin, Reuther & Reichard. — 34.

Stoddy, Ralph, Lawn-Tennis, mit der wortgetreuen Übersetzung der vom englischen Lawn-Tennis-Bund anerkannten Spiel- und Wettspielregeln. Jungs kleine Taschenbibliothek No. 2 und 3. Arad-Wien, Hugo Jung. — 27.

— — Fufsball (Association), mit wortgetreuer Übersetzung der Spielregeln der „English Association Football Union", die jene für das Jahr 1903 als gültig anerkannt hat. Ebenda No. 5 u. 6. — 27.

Strantz, Dr. C. H., Der Körper des Kindes. Für Eltern, Erzieher, Ärzte und Künstler. Mit 187 in den Text gedruckten Abbildungen und zwei Tafeln. Stuttgart, Ferd. Enke. 250 S. — 30.

Trumpp, Dr. med. Joseph, Dozent an der Universität München, Leitender Arzt am Kinderspital München-Nord, Gesundheitspflege im Kindesalter I. Teil Säuglings- und allgemeine Kinderpflege. Bibliothek der Gesundheitspflege Band 15. Preis 1 Mk. Stuttgart, Ernst Heinrich Moritz. 119 S. — 29.

— — II. Teil Körper- und Geistespflege im schulpflichtigen Alter. Band 15a. 440 S. — 29.

Turnzeitung, Deutsche für Frauen. Zeitschrift zur Förderung des gesamten weiblichen Turnwesens. Organ für die Frauenturn-, spiel- und sportvereinigungen. Herausgegeben von Martha Thurm. 5. Jahrgang 1903. 200 S. Krefeld, G. A. Hohns Söhne. — 7.

Turnzeitung, Deutsche, für die Angelegenheiten des gesamten Turnwesens. Blätter der Deutschen Turnerschaft. 48. Jahrgang 1903. Wöchentlich eine Nummer. Preis vierteljährlich 1,50 Mk. Leipzig, Eberhardt. — 2 ff.

Ulrich, Dr. Edward, Professor an der Ober-Realschule in Heidelberg, Spielregeln des Rugby-Fufsballspiels für 1903—1904. Im Auftrage des 5. deutschen Rugbytages. Aus dem Englischen übersetzt. Heidelberg, K. Groos. 24 S. — 28.

Verhandlungen der IV. Jahresversammlung des allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege am 2. u. 3. Juni 1903 in Bonn a. Rh. Ergänzungsheft zu „Gesunde Jugend", Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus, Organ des allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege. Leipzig, B. G. Teubner. 126 S. — 15. 25. 30. 32.

Veröffentlichungen der Deutschen Gesellschaft für Volksbäder, herausgegeben von dem geschäftsführenden Ausschusse. II. Band. 1.–4. Heft. Berlin, August Hirschwald. — 19.

Wahnschaffe, Prof. Dr. F., 75 Jahre Turnen am Gymnasium zu Wolfenbüttel, 1828–1903. Beilage zum Jahresberichte des Herzoglichen Gymnasiums 1903. Pg. No. 799. — 3.

Digitized by Google

Wehmer, Dr. R., Regierungs- und Geheimer Medizinalrat zu Berlin, Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Unter Mitarbeit von weiland Prof. an der Technischen Hochschule zu Berlin-Charlottenburg F. W. Büsing für Bauhygiene, Prof. Dr. phil. Hermann Krollich (Berlin) für Pädagogik usw. Mit 439 Abbildungen, 1055 S. Wien. A. Pichlers Witwe & Sohn. — 29.

Wetturnordnung, Die deutsche und schweizerische, nebst praktischen Winken und Ratschlägen für Wetturner. Taschenausgabe. Stuttgart, Paul Mähler. 49 S. — 7.

Wickenhagen, Prof. H., Das Rudern an den höheren Schulen Deutschlands. Rendsburg, Siekes Verlag. 68 S. — 16.

Wohlrath, Theodor, Turnlehrer, Eine Quelle für Vorturner, Turnwarte und Turnlehrer, enthaltend: Neue Übungsgruppen an den Geräten (Reck, Barren, Pferd, Bock, Ringe, Leitern, Stangen, Seil, Sprung usw.) in drei Schwierigkeitsstufen zusammengestellt und mit bildlichen Erklärungen versehen. Stuttgart, Paul Mähler. 57. S. — 13.

Zeitschrift für Gesundheitspflege, begründet von Dr. L. Kotelmann in Hamburg, redigiert von Prof. Dr. Fr. Erismann in Zürich. 16. Band 1903. Mit Abbildungen im Text. Hamburg, L. Voſs. — 28 ff.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene von Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff. 5. Jahrgang. Berlin, Hermann Walther. Jährl. 6 Hefte zu 5—6 Bogen. — 31 f.

Zeitungs-Korrespondenz des deutschen Vereins gegen den Mifsbrauch geistiger Getränke. Im Auftrage des Vorstandes: Dr. Esche in Dresden, Geh.-R. Dr. Fränkel in Halle, Pfr. Dr. Martius in Freienbessingen, Kommerzienrat Dr. Möller in Brackwede, Senatspräsident Dr. von Straufs und Torney in Berlin, Oberbürgermeister Struckmann in Hildesheim, Dr. Waldschmidt in Charlottenburg, herausgegeben von J. Gonser. Erscheint monatlich, nach Bedarf öfter. Berlin, W. 15, Fasanenstr. 74. — 34.

Zingsheim, Th., gepr. Turnlehrer, Präparationen für den Turnunterricht in vollständig ausgeführten Lektionen. Nach dem Leitfaden für den Turnunterricht in den Preufsischen Volksschulen von 1895, ausgearbeitet und auf alle Klassen und Stunden verteilt. In fünf für sich abgeschlossenen Teilen. 1. Teil. Für ein-, zwei- und dreiklassige Schulen ohne Turnhallen. Mit 107 Abb. im Text. 144 S. 2. Teil. Für Schulen ohne Turnhalle mit vier oder mehr als vier Klassen. Mit 126 Abb. 141 S. 3. Teil. Für die Mittelstufe (III., IV., V. Schuljahr) von Schulen mit Turnhallen. Mit 80 Abb. 148 S. 4. Teil. Für die Oberstufe (VI., VII. und VIII. Schuljahr) von Schulen mit Turnhallen. Mit 148 Abb. 184 S. 5. Teil. Übungen am Schwingseil, Sprossenständer, Pferd, Rundlauf usw., 12 Aufmärsche, 12 Reigen und Anweisung zur Erteilung des Turnunterrichts. Mit 133 Abb. im Text. 76 S. Breslau, Ferd. Hirt. — 12.

Druck von Leonhard Simion Nf. in Berlin SW.

Digitized by Google

Digitized by Google

Cambridge